UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO / *Campus* I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade-PPGEDUC
Linha II: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador

DOCÊNCIA E MEMÓRIA:

narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas

FÁBIO JOSUÉ SOUZA DOS SANTOS

Salvador-Bahia
2015

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO / *Campus* I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade-PPGEDUC
Linha II: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador

DOCÊNCIA E MEMÓRIA:

narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas

FÁBIO JOSUÉ SOUZA DOS SANTOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, para fins de obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

Salvador-Bahia
2015

Ficha Catalográfica elaborada pelo CDI/UNEB
BIBLIOTECÁRIA Hildete Santos Pita Costa/CRB737-5

S237 Santos, Fábio Josué Souza dos
Docência e Memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas/Fábio Josué Souza dos Santos- Salvador. 2015
fl.:402.

Orientador: Profº. Drº. Elizeu Clementino de Souza
Tese (Doutorado) Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

1 Formação de Docentes 2. Pesquisa (auto) biográfica 3. Escola Rural 4.Classes multisseriadas 5. Memórias de professores.

CDD 370.71

Autorizo a reprodução parcial ou total dessa tese para fins acadêmicos, desde que seja citada a fonte.

FÁBIO JOSUÉ SOUZA DOS SANTOS

DOCÊNCIA E MEMÓRIA:
narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, vinculada ao Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educação, como requisito para a obtenção do Título de Doutor em Educação e Contemporaneidade, para avaliação pela seguinte banca examinadora.

Elizeu Clementino de Souza – Orientador
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Pós-Doutor em Educação, Universidade de São Paulo (USP)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Salomão Antônio Mufarrej Hage
Doutor em Educação, Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP)
Universidade Federal do Para (UFPA)

Zeila de Brito Fabre Demartini
Doutora em Sociologia, Universidade de São Paulo (USP)
Universidade Metodista de São Paulo

Antônio Dias Nascimento
Doutor em Sociologia, Universidade de Liberpool (Inglaterra)
Pós-doutor em Educação Musical, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Aprovada em 29 de maio de 2015.

Às professoras de escolas de turmas multisseriadas que, silenciosamente, e com grande esforços, fizeram – e ainda fazem – o trabalho de escolarização inicial dos sujeitos do campo em contextos adversos.

AGRADECIMENTOS

Às professoras Valdete Ferrari Cajado, Maria Valmira Andrade Souza, Rita Souza dos Santos, Maria da Paz Santos Silva (Paizinha), Maria Celeste Sampaio dos Santos, Maria de Lourdes Almeida, e ao professor Amilton dos Santos Nunes, por terem comigo compartilhado suas trajetórias de vida e suas experiências docentes, contando-as em entrevistas narrativas;

À minha mãe, profa. Rita Souza, pelos ensinamentos que me permitiram o acesso inicial ao mundo da leitura e da escrita na Escola Agostinho Machado, e pelo incomensurável e contante acompanhamento em toda minha vida estudantil;

Ao meu pai, Josué Santos, que mesmo sem possuir o domínio do código escrito, compreendeu a sua importância e não poupou esforços para gerantir as condições materiais para que eu acessase aos mais elevados níveis de escolaridade, na Educação Básica e na Educação Superior;

Aos meus familiares, em Amargosa e em Salvador, pelo apoio importante no meu percurso em direção ao saber letrado. Especialmente, agradeço à minha avó paterna, Maria Presídio (*in memorian*); à minha avó materna Raquel Andrade Souza (*in memorian*), ao meu avó materno Graciano Neri de Souza (*in memorian*), à minha tia Valda Maia e ao meu tio Zinho Maia (*in memorian*); aos meus tios Manoel (Neto), Carmelito, Antônio (Toi); à minhas tias Romilda, Josélia (Josy) e Neusa; às primas Robenilda, Reginara e Lindiane; aos primos Renã, Marival, Reinaldo, Flúvio Arlei e Clauber. Em algum momento de minha trajetória de estudo, na roça, na cidade de Amargosa, ou em Salvador, vocês constribuíram para que prosseguisse minha caminhada;

À minha irmã Gilmara, meu cunhado Jorge Reis, meus sobrinhos Ravel e Silas; e ainda à minha sogra, Zilda Vidal Moura e ao meu sogro José da Silva Moura, pelo firme apoio de sempre, pelas várias formas de colaboração para que eu pudesse ter a tranquilidade necessária para escrita desta tese;

À minha esposa Terciana Vidal Moura, pelo apoio, pelo incentivo, pelas conversas e discussões compartilhadas, que muito contribuíram para ampliar a compreensão do objeto de estudo; e, ainda por ter assumido integralmente, as responsabilidades no cuidado dos filhos para que eu pudesse me dedicar ao doutoramento;

Ao meu filho Saulo, e à minha filha Vitória, pelo carinho, pela torcida, pelos estímulos nos momentos difíceis;

Aos amigos Aurélio Carvalho, Julinha Miranda, Lucas Bonina, Emannuelle Félix, pelo incentivo;

Aos colegas de trabalho do CFP/UFRB. Especialmente, agradeço a Raul Lomanto, por ter oferecido informações sobre a formação histórica de

Amargosa e por ter tirado dúvidas sobre alguns aspectos de nossa história local; ao colega Luiz Paulo Oliveira, pela dicas oferecidas; e, ainda, à colega Nanci Orrico;

Aos alunos, às alunas bolsistas e aos supervisores do 'Pibid Classes Multisseriadas' (CFP/UFRB), em sua edição 2011-2014, pelo o levantamento das fontes documentais sobre a história da educação rural em Amargosa, que também serviram a esta pesquisa;

Aos professores do curso de doutorado do PPGEduC/UNEB, pela contribuição oferecida à minha formação;

Às colegas doutorandas Maria José Mariano (Zezé), Vânia Valente e Sandra Regina Maralhães de Araújo, pelo convívio;

Aos colegas e às colegas do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral – GRAFHO/UNEB, pelos conhecimentos e reflexões compartilhadas;

Aos servidores técnicos do PPGEduC/UNEB, especialmente, a Sônia Lima e Nilma, pela presteza com que atendeu às nossas requisições;

A Eliete Oliveira, pelo trabalho de transcrição de parte das entrevistas;

Ao prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza, pela grande contribuição oferecida à minha formação intelectual no âmbito do GRAFHO/UNEB, pela oportunidade de participar nas redes de pesquisa constituídas pelos projetos *Ruralidades* e *Multisseriação e trabalho docente*, e pela disponibilidade em assumir a orientação deste trabalho, o que o fez com grande competência;

Às professoras Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (PPGEduc/UNEB) e Zeila de Brito Fabre Demartini (Universidade Metodista de São Paulo); e, ainda, aos professores Salomão Antônio Mufarrej Hage (GEPERUAZ/UFPA) e Antônio Dias Nascimento (UNEB), pela disponibilidade em participar das bancas de Qualificação e Defesa deste trabalho. Agradeço pelas leituras cuidadosas e pelas observações críticas, que muito contribuíram para ampliar a análise.

RESUMO

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. *Docência e memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas.* 402fl. 2015. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

OBJETO

A tese discute questões sobre a docência no contexto das turmas multisseriadas de escolas rurais, ao analisar memórias de professoras que atuaram no município de Amargosa-BA, no período de 1952-2014, com o fito de compreender como se configurou a docência nesses espaços, com ênfase nas práticas pedagógicas. As colaboradoras são sete professoras de turmas multisseriadas (seis mulheres e um homem), com 03 a 37 anos de serviço. Teoricamente, o trabalho apoiou-se em estudos que abordam categorias como docência, memória, narrativa e (auto)biografia, possibilitando-me compreender como as professoras foram se constituindo enquanto docentes de turmas multisseriadas e quais práticas desenvolveram neste contexto tão comum ao meio rural brasileiro, no passado e no presente, embora renegado pela produção teórica em educação. Busca-se também sistematizar questões históricas sobre as escolas multisseriadas, possibilitando-me compreender como uma forma de organização da escolaridade mais aberta, flexível, artesanal, foi perdendo espaço para formas mais racionalizadas, forjadas ao longo da modernidade e teve a escola graduada como seu ponto de culminância. Como pano de fundo, o trabalho apoiou-se em estudos que discutem questões sobre escolas, classes e turmas multisseriadas, no Brasil e no mundo, bem como produções que abordam a escolarização dos sujeitos do e rural brasileiro, situando o nosso objeto de estudo neste cenário. Metodologicamente, o estudo ancora-se na abordagem qualitativa, com a utilização da pesquisa documental e da abordagem (auto)biográfica, priorizando a realização de entrevistas narrativas, que focaram três eixos narrativos: o percurso de vida, os caminhos de formação e a atuação/experiência profissional. As narrativas foram analisadas a partir dos procedimentos técnicos recomendados por Bertaux (2010) e Poirier et. al. (1999), bem como pelas contribuições de Souza (2014), no que se refere a análise interpretativa-compreensiva. A pesquisa constitui-se em uma contribuição à história da formação docente no Brasil, na medida em que, pela análise das práticas desenvolvidas pelas professoras, apresenta elementos para tencionar questões pouco problematizadas neste campo acadêmico. A tese revela modos próprios como as professoras experienciam suas atividades profissionais no espaço das turmas multisseriadas, através de dispositivos construídos cotidianamente sobre o trabalho docente no espaço escolar.

Palavras-chaves: Pesquisa (auto)biográfica, Memória docente, Educação rural, Educação do Campo, Turma multisseriada.

Com o objetivo de

justificativa (o porque acadêmico).

quais procedimentos são e

ABSTRACT

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. *Teaching and memory: narratives of teachers in multigraded rural schools.* 402fl. 2015. Thesis (Doctorate in Education and Contemporaneity) – Post Graduate Program in Education and Contemporaneity, University of Bahia State, Salvador, 2015.

The thesis discusses issues about teaching in the context of multigraded classes in rural schools, to analyze memories of teachers who worked in the city of Amargosa, Bahia, within the period of 1952-2014, with the aim of understanding how teaching was set in these spaces, with emphasis on teaching practices. The collaborators are seven teachers of multigraded classes (six women and one man) with 03 to 37 years of service. Theoretically, the work was based on studies that address categories such as teaching, memory, narratives and (auto) biography allowing me to understand how the teachers were being constituted as teachers of multigraded classes and which practices were developed in this context so common to Brazilian rural areas, regarding past and present, although disowned by theoretical work in education. It is also sought to systematize historical issues on multigraded schools, allowing me to understand as a widely form of organization, flexible, artisanal, it was losing ground to more streamlined forms, forged over modernity and had graduate school as their point of culmination. As background, the work was based on studies that discuss issues about schools, classes and multigraded classes in Brazil and in the world, as well as productions that address the education of the subjects of the Brazilian countryside, placing our object of study in this scenario. Methodologically, the study is anchored in a qualitative approach using documentary research and (auto) biographical approach, prioritizing the realization of narrative interviews which focused on three narrative lines: life path, formation paths and professional experience/work. The narratives were analyzed from the technical procedures recommended by Bertaux (2010) and Poirier et. al. (1999) as well as from the contributions by Souza (2014), regarding the interpretive-comprehensive analysis. The research is constituted in a contribution to the history of teacher education in Brazil, in the means that the analysis of practices developed by teachers presents elements to tighten issues wispy problematized in this academic field. The thesis reveals unique ways of how teachers experience their professional activities in the space of multigraded classes through devices built daily on the teaching job at school.

Keywords: (Auto) biographical research, Teaching memory, Rural Education, Countryside Education, Multigraded Class.

RÉSUMÉ

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. *Enseignement et mémoire: narrations de professeurs d'écoles rurales multi niveaux* 402fl. 2015. Thèse (Doctorat d'Éducation et Contemporanéité) – Programme de Post-Licence d'Éducation et Contemporanéité, Université de l´État de Bahia, Salvador, 2015.

Cette thèse aborde des questions concernant l'enseignement dans le contexte des classes multi niveaux d'écoles rurales, à travers l'analyse des mémoires de professeurs qui ont enseigné dans la commune d'Amargosa, dans l'État de Bahia, de 1952 à 2014, dans le but de comprendre comment se déroulait l'enseignement dans ces espaces, et en mettant l'accent sur les pratiques pédagogiques. Les collaboratrices sont des enseignantes de classes multi niveaux, au nombre de sept (six femmes et un homme), ayant de 3 à 37 ans d'exercice dans l'enseignement. Du point de vue théorique, cette recherche est fondée sur des études qui abordent des catégories telles qu'enseignement, mémoire, narration et (auto)biographie, et m'a permis de comprendre de quelle façon les professeurs se sont constituées en tant qu'enseignantes de classes multi niveaux. Sont également présentées les pratiques mises en oeuvre par les enseignantes dans ce contexte extrêmement courant dans le milieu rural brésilien, tant par le passé que de nos jours, bien qu'il soit nié par la production théorique du champ de l'éducation. Cette étude cherche également à systématiser des questions historiques concernant les écoles multi niveaux, dans le but de comprendre comment une forme d'organisation de la scolarité plus ouverte, plus souple et plus artisanale a reculé devant des formes plus rationnalisées, forgées au long de la modernité, et a trouvé son point culminant dans l'école organisée par niveaux. En toile de fond, cette recherche a pris appui sur des études qui discutent des questions concernant les écoles et les classes multi niveaux, au Brésil et dans le monde, ainsi que sur des productions qui abordent la scolarisation des individus du milieu rural brésilien, situant notre objet d'étude dans ce contexte. Du point de vue méthodologique, cette étude est ancrée dans l'approche qualitative, par l'utilisation de la recherche documentaire et de l'approche (auto)biographique, et la priorité a été donnée à la réalisation d'entretiens narratifs qui ont été centrés sur troix axes narratifs: le parcours de vie, les chemins de formation et la pratique/expérience professionnelle. Les narrations ont été analysées à partir des processus théoriques recommandés par Bertaux (2010) et Poirier *et al.* (1999), ainsi que par les contributions de Souza (2014) en ce qui concerne l'analyse interprétative-compréhensive. Cette recherche se veut être une contribution à l'histoire de la formation à l'enseignement au Brésil, dans la mesure où, à travers l'analyse des pratiques mises en oeuvre par les enseignantes, elle présente des éléments soulevant des questions peu problématisées dans ce champ académique. Cette thèse révèle des façons personnelles selon lesquelles les enseignantes font l'expérience de leurs activités professionnelles dans le contexte des classes multi niveaux, au moyen de dispositifs construits au quotidien sur la base du travail d'enseignement dans l'espace scolaire.

Mots-clés: Recherche (auto)biographique, Mémoire d'enseignants, Éducation rurale, Éducation de campagne, Classe multi niveau.

LISTA DE FOTOS

Foto 1	Alunos da Escola Mun. Agostinho Machado, Palmeira, Amargosa-Ba, em 14/07/1981.....	32
Foto 2	Antiga Escola Almeida Sampaio.....	194
Foto 3	Vista panorâmica aérea da cidade de Amargosa em meados do século XX.....	196
Fotos 4, 5 e 6	Professora Rita e suas primeiras turmas de alunos.....	270
Fotos 7 e 8	Casa dos pais da profª. Rita, primeiro endereço da Escola Agostinho Machado entre 1963-1970.....	302
Foto 9	Primeira residência do casal Rita/Josué, onde funcionou a Escola Agostinho Machado entre 1971 e1981.....	303
Foto 10	Segunda residência do casal Rita/Josué, onde funcionou a Escola Agostinho Machado, entre 1982-1992.....	303
Foto 11	Escola Municipal Senador Josaphá Marinho, 2011.....	307
Foto 12 e 13	Capa de livros estudados pela professora Valmira em seu curso primário.....	328
Foto 14	Cursistas do PAMP polo Amargosa, 1966.....	344
Foto 15	Solenidade de formatura do PAMP em Amargosa, 1967.....	345

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa geográfico com número de escolas com turmas multisseriadas no Brasil, 2012.....	144
Figura 2	Número de turmas multisseriadas por região geográfica – Brasil, 2013.....	145
Figura 3	Localização geográfica do município de Amargosa no mapa do estado da Bahia.....	185

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Caracterização das entrevistas narrativas realizadas.....	83
Quadro 2	Estimativa de escolas, alunos e/ou professores de turmas multisseriadas em alguns países, com indicação de ano e fonte dos dados.....	107
Quadro 3	Programas para as turmas multisseriadas desenvolvidos em alguns países, originados do *Programa Escuela Nueva* colombiano.....	119
Quadro 4	Perfil das colaboradoras da pesquisa.....	239
Quadro 5	Quantidade de irmãos e profissão do pai e mãe das colaboradoras.....	258
Quadro 6	Nível de escolaridade dos pais e mães das colaboradoras.....	261
Quadro 7	Quantidade de filhos das colaboradoras da pesquisa, formação e profissões dos mesmos.....	267
Quadro 8	Escolas onde atuaram os colaboradores da pesquisa e período de atuação nos estabelecimentos.....	293
Quadro 9	Localização física da Escola Agostinho Machado, com indicação de período e duração temporal, 1963-1992.....	302
Quadro 10	Dados da extensão física dos espaços que abrigaram a Escola Agostinho Machado, 1963-1992.....	304
Quadro 11	Etapas, período e conteúdos programáticos do curso do PAMP realizado pelas professoras Valmira e Rita, 1966-1967	343

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Estimativa da proporção de turmas ou escolas multisseriadas em diferentes países.....	112
Tabela 2	Número de Turmas Multisseriadas no Ensino Fundamental no Brasil, por região geográfica e estado federado, 1997-2013.....	146
Tabela 3	Distribuição quantitativa das teses e dissertações sobre o tema turmas multisseriadas produzidas no Brasil, por ano de defesa, 1987-2012.....	161
Tabela 4	Distribuição das teses e dissertações sobre o tema turmas multisseriadas, por região geográfica, estado e IES, 1987-2012.....	163
Tabela 5	Distribuição do número de teses e dissertações produzidas no Brasil sobre o tema turmas multisseriadas, por área do conhecimento, 1987-2012.....	166
Tabela 6	IES e Programas de vínculo dos trabalhos, com indicação de Nota da Avaliação Trienal do Programa/Capes (2013) e quantidade de trabalho, 1987-2012.....	167
Tabela 7	Distribuição dos trabalhos produzidas no Brasil sobre o tema turmas multisseriadas, por eixo temático.....	168
Tabela 8	Quantidade de escolas em funcionamento no município de Amargosa, por localização geográfica e dependência administrativa, 1939.....	199
Tabela 9	Número de escolas rurais no município de Amargosa-Ba, 1968-2015.....	228

LISTA DE SIGLAS

Anpae	Associação Nacional de Política e Administração Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Apeb	Arquivo Público do Estado da Bahia
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Biograph	Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica
Bird	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAT	Conhecer, Analisar e Transformar
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cebs	Comunidades Eclesiais de Bases
Cetepas	Centro Técnico e Pedagógico de Assessorias Ldta
CFP	Centro de Formação de Professores da UFRB
CFP	Centro de Formação de Professores da UFRB
CGPLI	Coordenação Geral do Programa do Livro Didático (MEC)
Cipa	Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica
CMGE	*Centre for Multigrade Education* (Centro de Educação Multinível), África do Sul
Cnec	Conferência Nacional Por uma Educação do Campo
CPT	Comissão Pastoral da Terra
Edurural	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste
EMAM	Escola Municipal Agostinho Machado (Amargosa-Ba)
Emater-Ba	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural da Bahia
Endipe	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
Epenn	Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste
ESB	Escola Santa Bernadete (Amargosa-Ba).
Face	Faculdade de Ciências Educacionais
Fazag	Faculdade Zacarias de Góes Vasconcelos
FEN	Fundación Escuela Nueva (Colômbia)

FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fonec	Fórum Nacional de Educação do Campo
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Gestar	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
GPC	Ginásio Pedro Calmon (Amargosa-Ba)
Grafho	Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral
Haprol	Programa de Habilitação dos Professoras Leigas
Irdeb	Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
Master	Movimento dos Agricultores Sem Terra
MEC	Ministério da Educação
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MOC	Movimento das Organizações Comunitárias
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MSTTR	Movimento Sindical dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Rurais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIM	Organização Internacional para as Migrações
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
OME	Órgão Municipal de Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAMP	Programa de Aperfeiçoamento do Msgistério Primário
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola

PDDE Campo	Programa Dinheiro Direto na Escola – Campo
PEA	Programa Escola Ativa
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PJR	Pastoral da Juventude Rural
PL	Projeto de Lei
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNLD Campo	Plano Nacional do Livro Didático – Campo
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (UNEB)
Procampo	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
Progestão	Programa de Capacitação à Distância de Gestores Escolares
Proletramento	Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental
Pronacampo	Programa Nacional de Educação do Campo
Pronasec	Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul
SECAD	Secretaria de Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade do Ministério da Educação (MEC)
SEE	Secretaria de Estado da Educação
Uefs	Universidade Estadual de Feira de Santana – Bahia
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Ufba	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Ufrgs	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Ultab	União dos Lavradores Agrícolas do Brasil
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência

	e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Uniderp	Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (Mato Grosso do Sul)
Usaid	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 20

1 PELOS CAMINHOS DA ROÇA: itinerâncias de uma formação e percursos de uma pesquisa..... 32

1.1 DA *"ESCOLA DA PROFESSORA RITA"* À*"TURMA MULTISSERIADA"*: memórias de um percurso de vida estudantil, profissional e acadêmico..... 34

1.1.1 Da roça à Universidade..... 35

1.1.2 Meu (re)encontro com a turma multisseriada..... 42

1.1.3 Memórias de um professor andarilho..... 45

1.1.4 "De volta para casa": a chegada à UFRB..... 48

1.2 EU, PESQUISADOR: caminhando entre as trilhas das Ruralidades e da Educação do Campo..... **53**

1.2.1 A participação nos projetos *Ruralidades* e *Multisseriação*: ressignificando-me como pesquisador..... 53

1.2.2 A diferença como construção: diálogos possíveis entre as Ruralidades e a Educação do Campo..... 57

1.3 "QUANDO O PROBLEMA PODE SER A SOLUÇÃO!"..... **60**

2 (AUTO)BIOGRAFIA, EDUCAÇÃO E RURALIDADES..... 65

2.1 ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA..... **66**

2.2 MEMÓRIA E (AUTO)BIOGRAFIA..... **71**

2.3 DESENHO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO: diálogos cruzados..... **77**

3 ESCOLAS DE TURMAS MULTISSERIADAS: entre improvisações do passado, ameaças do presente e apostas do futuro..... 86

3.1 DAS "ESCOLAS ISOLADAS" ÀS "ESCOLAS MULTISSERIADAS"..... **87**

3.2 NÚMEROS ESQUECIDOS, REALIDADE INVISÍVEL: uma geografia das "Escolas/Turmas" multisseriadas no mundo..... **106**

3.3 POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA AS ESCOLAS DE TURMAS MULTISSERIADAS..... **115**

3.3.1 Um Banco "sugere" o modelo..... 118

3.3.2 Outras propostas: ações de Órgãos governamentais, Universidades e ONG´s..... 122

4 ESCOLAS DE TURMAS MULTISSERIADAS NO BRASIL: olhares sobre a materialidade e a produção acadêmica..... 142

4.1 ESCOLAS DE TURMAS MULTISSERIADAS NO BRASIL: um panorama..... **143**

4.2 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O TEMA TURMAS MULTISSERIADAS NO BRASIL: um olhar sobre as teses e dissertações (1987 e 2012)..... **160**

4.3 PROFESSORAS DE TURMAS MULTISSERIADAS: o que dizem as pesquisas..... **176**

5 O MUNICÍPIO DE AMARGOSA-BA: o contexto da pesquisa..... 183

5.1 O MUNICÍPIO DE AMARGOSA..... **185**

5.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM AMARGOSA: perspectiva histórica... **191**

5.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS ÁREAS RURAIS DE AMARGOSA..... **208**

5.3.1 Da rede física escolar e do atendimento à demanda..... .. 208

5.3.2 O Órgão Municipal de Educação e a gestão das escolas rurais.. 230

5.3.3 Os professores: formação e prática, regime e condições de trabalho..... 233

6 NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE TURMAS MULTISSERIADAS: diálogos sobre docência e memória..... 236

6.1 MODOS DE DIZER: sobre as colaboradoras da pesquisa..... **237**

6.1.1 Professora Valdete Ferrari Cajado..... 240

6.1.2 Professora Maria Valmir Andrade de Souza..... 242

6.1.2 Professora Rita Souza dos Santos..... 245

6.1.2 Professora Maria da Paz Santos da Silva (Paizinha)..... 247

6.1.2 Professora Maria Celeste Sampaio dos Santos..... 249

6.1.2 Professora Maria de Lourdes da Silva Almeida..... 251

6.1.2 Professor Amilton dos Santos Nunes..... 252

6.2 DOCÊNCIA EM TURMAS MULTISSERIADAS: diálogos cruzados **254**

6.2.1 Contextos familiares e percursos iniciais das colaboradoras da pesquisa..... 255

6.2.2 Profissão: Professora! destino ou construção?..... 274

6.2.3 Entre salas e "puxadinhos": os espaços físicos das escolas de turmas multisseriadas..... 292

6.2.4 O público atendido: um perfil dos alunos 312

6.2.5 A merenda escolar: importância social e implicações no trabalho docente..... 316

6.2.6 De cópias, lições e inventividade: a rotina escolar e a prática docente..... 321

6.2.7 Sobre Delegados, Fiscais e Coordenadores: a gestão do trabalho pedagógico nas escolas de turmas multiseriadas..... 329

6.2.8 Formação docente: uma questão em aberto..... 342

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 356

REFERÊNCIAS..... 363

APÊNDICE A – Relação das teses e dissertações sobre o tema "Turmas Multisseriadas" produzidas no Brasil, 1987-2012..... **398**

INTRODUÇÃO

A tese tem como objeto de estudo a docência no contexto das turmas[1] multisseriadas de escolas rurais, numa perspectiva sóciohistórica e pedagógica. Além de estudos teóricos, foi feita uma pesquisa de campo que privilegiou a escuta das narrativas de seis professoras e um professor, portanto, sete docentes, aqui denominadas de colaboradoras[2], que exerceram a docência em turmas multisseriadas em escolas do meio rural do município de Amargosa-Ba, no período entre 1952-2014.

A opção por concentrar este estudo no município de Amargosa justifica-se, inicialmente, por uma razão operacional. Tendo nascido e vivido grande parte de minha vida neste município, nele resido e atuo, desde 2008, como professor do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Assim, considerei que esta condição seria um elemento facilitador no levantamento dos dados, mais precisamente na identificação e acesso às professoras colaboradoras desta pesquisa, bem como a recolha de suas narrativas[3].

O objetivo geral consistiu em analisar memórias de professoras que atuaram no contexto de turmas multisseriadas de escolas rurais do munícípio de Amargosa-BA, no período de 1952-2014, com o fito de compreender como se configura a docência nesses espaços, com ênfase nas práticas pedagógicas desenvolvidas.

Os objetivos específicos do trabalho buscaram: Estudar a conjuntura sócio-econômica e cultural em que nasceram, viveram e atuaram profissionalmente algumas professoras de turmas multisseriadas, considerando

[1] Diante das diferentes nomenclaturas utilizadas para nomear o fenômeno aqui discutido, tais como escola multisseriada, classe multisseriada, sala multisseriada, turma multisseriada, fiz a opção por esta última expressão, conforme melhor justificado no Capítulo 3, item 3.1.

[2] A predominância de mulheres no magistério, relação que se traduziu na quantidade de sujeitos escolhidos por cada sexo na investigação de campo, e a abordagem (auto)biográfica que subsidiou o levantamento e análise de dados, me faz usar a terminologia “colaboradoras” para tratá-las daqui em diante.

[3] Seis colaboradoras foram entrevistadas em Amargosa, onde residem. A sétima colaboradora, professora foi entrevistada em Salvador, onde reside, embora o primeiro contato e conversa preliminar com a mesma tenha se dado na cidade de Amargosa, onde mantém parentes.

a realidade do município de Amargosa, seus contextos familiares e o percurso (auto)biográfico de cada colaboradora; Analisar os contextos situacionais em que ingressaram no magistério rural (quando, como, porque), e em que circunstâncias exerceram a docência em turmas multisseriadas; Compreender como as colaboradoras da pesquisa foram se constituindo enquanto professoras de turmas multisseriadas; Analisar, a partir das memórias docentes, as práticas pedagógicas empreendidas pelas professoras de turmas multisseriadas, com vistas a extrair repertórios e táticas que possam contribuir para transgredir o modelo de organização escolar urbana, seriada, fragmentada, já presente no contexto da multissérie.

A tese caminha no sentido do reconhecimento da existência material e concreta das turmas multisseriada (elas existem!) e de sua necessária problematização. Essa questão deve ser enfrentada não na perspectiva da sua eliminação, do seu extermínio puro e simples, através da nucleação escolar ou do deslocamento de alunos de escolas da roça para as escolas da cidade; ou ainda pela negação das lógicas heterogêneas que lhes são inerentes, através da adoção do modelo curricular urbano, seriado e fragmentado, mas na direção de se construir políticas públicas, de formação, de organização curricular e do trabalho pedagógico, no sentido de potencializar o trabalho ali desenvolvido acolhendo a diferença como um valor positivo, o que requer a escuta e a análise das experiências e dos saberes docentes desenvolvidos por professoras que atuam neste contexto, que podem emergir a partir das narrativas da docência nestes espaços. Neste sentido, a tese pretende contribuir para a superação do apagamento da memória docente de professores que exerceram o magistério no contexto das escolas multisseriadas.

A importância do estudo justifica-se por razões sociais e políticas, diante da grande presença de turmas multisseriadas no contexto mundial e no Brasil, não obstante as reiteradas tentativas e extinguí-las[4]. As turmas multisseriadas são encontradas atualmente em todos os países e continentes e, embora prevaleçam em áreas pobres e rurais de países em desenvolvimento, também existem na América do Norte e na Eurpoa. Estudos como o de Joubert (2013)

[4] Aprofundarei essa questão no terceiro capítulo desta tese.

estima em 200 milhões o número de crianças em todo o mundo que estudam os anos iniciais em turmas multisseriadas. No Brasil (INEP, 2013, Tabela 4.6), elas somavam em 2013, um total de 88.261 turmas, que atendiam 1.469.152 alunos, correspondente a 9% do total de matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no país. Sua presença atualmente dá-se com maior incidência nas regiões Norte e Nordeste, onde o estado da Bahia figura com o maior número de turmas sob este tipo de organização pedagógica: são 14.193, respondendo por 16,08% da realidade brasileira.

Ainda considerei a importância que este tipo de organização escolar tem para o acesso de grandes contigentes populacionais, especialmente no meio rural, bem como pelas contribuições que elas podem reunir para a formação e o desenvolvimento dos estudantes e pelas possibilidades que podem trazer para forjar formas de organização da escolaridade mais abertas, flexíveis, interdisciplinares, que superem o modelo seriado. Também, julgo pertinente para justificar nossa investida, o abandono, o silenciamento e a negação imputada a esta forma de organização da escolaridade pelas políticas públicas educacionais desenvolvidas ao longo do século XX e, do mesmo modo, o silenciamento sobre a memória docente daqueles que atuaram e atuam neste contexto pedagógico.

Assim, diante da importância (numérica, social e política) das turmas multisseriadas no contexto da escolarização dos sujeitos nos territórios rurais no Brasil, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste, onde estas se concentram, entendo que se torna relevante a realização de estudos que se debrucem sobre esta realidade, contribuindo para problematizá-la e indicar possíveis alternativas. Considerando estas questões, o trabalho volta-se para o estudo da docência no contexto das turmas multisseriadas, buscando compreender como ela foi se configurando, em uma perspectiva histórica.

Do ponto de vista acadêmico a investigação justifica-se pela pequena quantidade de estudos sobre o fenômeno da multissérie em nível de pós-graduação *stricto sensu* e, mais especialmente, sobre os professores que exercem a docência no contexto da multissérie[5].

[5] Nos últimos anos tem sido crescente a quantidade de trabalhos sobre os temas escolas, classes e turmas multisseriadas no Brasil, sobretudo no contexto de cursos de graduação e

Levantamentos realizado por Santos e Souza (2014) e Souza e Santos (2014) no Banco de Tese e Dissertações da Capes nos permitiu constatar a existência de apenas 7 teses de doutorado e 55 dissertações de mestrado sobre o descritor “classes multisseriadas” defendidas nos programas de pós-graduação do Brasil no período entre 1987-2012, quantidade que se revela muitíssimo baixa, diante da proporção numérica que as turmas multisseriadas representam na educação brasileira.

Parte dos estudos sobre as escolas ou turmas multisseriadas, sobretudo aqueles desenvolvidos nas duas últimas décadas do século XX, a exemplo de Davis & Gatti (1993), Gatti & Davis (1993), indicam situações de grande precariedade material, formação indequada, baixíssimos índices de rendimento acadêmico como marcas das escolas de turmas multisseriadas, o que a tornava para muitos “[...] uma realidade difícil de aceitar [...]” (FERRI, 1994, p. 11).

Tais estudos, inseridos num paradigma de pesquisa que enfatizava elementos e condicionantes macroestruturais do fenômeno educacional, dedicavam-se a analisar o problema das escolas multisseriadas a partir de indicadores estatísticos, a exemplo dos níveis de escolaridade dos docentes, remuneração docente, condições de trabalho, infraestrutura e localização das escolas (em prédios ou nas casas dos professores), taxas de desempenho escolar (evasão, reprovação, aprovação), etc, pouco se atentando para os aspectos micro que ocorriam no contexto das escolas de turmas multisseriadas. Assim, considerando o quadro de precariedade que prevalecia, muitos estudos condenavam a existência das escolas de turmas multisseriadas, pregando a sua extinção.

> A escola do campo é, assim, considerada como não escola, não educandário, sem qualidade; os educadores-docentes, como não educadores, não docentes; a organização curricular não seriada, multisseriada, como inexistente; os diversos povos do

---

pós-graduação *lato sensu* localizados em universidade situadas em cidade do interior. Entretanto, estes trabalhos encontram-se dispersos, sem uma sistematização e sem ganhar circulação para além dos sujeitos envolvidos em sua produção. Nos eventos considerados mais importantes na área da Educação, como a ANPEd, ENDIPE, EPENN, ANPAE este continua sendo um tema muito marginal. Os livros, capítulos de livros e artigos publicados em periódicos sobre o tema continuam sendo escassos, apesar de terem crescido nos últimos anos.

> campo, na pré-história, na inferioridade cultural. Em contraposição, a cidade, assim como a escola, os currículos seriados, seus docentes e sua qualidade, são existentes. Padrões de referência e paradigmas de modernidade, cientificidade, conhecimento, produtividade, que têm classificado, hierarquizado nossas escolas, docentes e coletivos que as frequentam. (ARROYO, 2010, p. 10-11).

Apesar das representações negativas e dos estereótipos que tem recaído sobre as escolas de turmas multissseriadas, seus professores e seus alunos, outros olhares parecem apontar para uma nova visão sobre estas escolas, em que aquilo que até então foi enxergado como um problema, pode agora ser entendido como solução e elas passam a ser consideradas, inclusive, como uma "escola portadora de futuro". (AMIGUINHO, 2007).

Trabalhos produzidos recentemente, a exemplo de Antunes-Rocha e Hage (2010), Hage (2005), Moura e Santos (2012a, 2012b), Mota (2014), Pinho (2004, 2008, 2012), Silva (2007), Souza (2012a e 2012b), Souza e Santos (2014), Sousa (2015), têm demonstrado que nas escolas de turmas multisseriadas, apesar das condições precárias, do escasso material, da formação que poderíamos considerar insuficientes de seus professores, "nascem pistas para se pensar alternativas curriculares que consideram a diferença como possibilidade de aprendizagem" (PINHO, 2008, p. 3), pois, em muitas delas acontece um trabalho de qualidade, com aprendizagem significativa por parte dos alunos.

Ademais, resultados de investigações que venho realizando no âmbito dos projetos de pesquisa *"Ruralidades diversas-diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia/Brasil (2008-2013)"*[6] e *"Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano e ritos de passagens (2013-2017)"*[7], desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa sobre (Auto)Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO) do PPGEduC/UNEB, além das atividades profissionais desenvolvidas no Centro de Formação de

[6] O referido projeto foi financiado pelo "Edital 007/2007 - Temático de Educação" da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB; pelo "Edital de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas MCTI/CNPq 2010"; e, ainda, pelo "Edital Universal MCTI/CNPq (2012)".

[7] O projeto conta com financiamento da FAPESB, no âmbito do "Edital 028/2012 – Prática Pedagógicas Inovadoras em Escolas Públicas" e do MCTI/CNPq, através da "Chamada Universal nº. 14/2014".

Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB), onde atuo como professor desde 2008, apontam para a necessidade e pertinência de se proceder a escuta das narrativas de professoras que atuam no contexto das turmas multisseriadas, pelas contribuições que podem trazer para elucidar e enriquecer a compreensão acerca da História da Educação, das Políticas Públicas, dos processos de (auto)formação docente no meio rural, bem como das potencialidades que podem trazer para a tessitura de formas de organização curricular mais abertas e inclusivas na escola brasileira. Os estudos realizados no âmbito destes projetos (SANTOS, MOURA, 2010; MOURA, SANTOS, 2012) têm nos possibilitado constatar que as histórias de vida dos professores interferem, decisivamente, nas representações que estes constroem sobre as turmas multisseriadas. Professores que estudaram em turmas com esta configuração, e, ainda, aqueles que possuem maior tempo de serviço em turmas multisseriadas, parece ter uma relação mais tranquila com turmas desta natureza, implementando práticas mais flexíveis e desenvolvendo currículos mais abertos aos tempos e ritmos diversos que marcam estes espaços. Esta perspectiva de apostar na escuta das narrativas de professores de turmas multisseriadas vincula-se com meu percurso de vida estudantil, pois sou ex-aluno de escola multiseriada e atuei profissionalmente neste contexto, realizando trabalho de coordenação pedagógica com professores que atuavam em turmas com este formato organizacional durante os anos iniciais de meu exercício profissional.

As questões relacionadas aos saberes docentes dos professores de turmas multisseriadas construídos cotidianamente nas suas salas de aulas, as suas memórias sobre a docência neste contexto merecem ser melhor investigadas para que se produza e sistematize um conhecimento acadêmico capaz de influenciar na formulação e desenvolvimento de políticas públicas relacionadas à formação de professores, a reformulação curricular, a produção de materiais didáticos, etc., que acolham, incentivem e aperfeiçoem o trabalho desenvolvido nas turmas multisseriadas.

Considerando, então, as potencialidades que o trabalho nas turmas multisseriadas apresenta para superar o modelo seriado urbanocêntrico, foi

que procurei desenvolver a pesquisa de doutoramento, tomando a docência de professores de turmas multisseriadas como objeto de estudo.

A pesquisa procurou responder às seguintes questões: Quem são as professoras de turmas multisseriadas? De quais contextos sócio-econômicos e culturais provém? Quando, como, porque e em que situação ingressaram no magistério rural? Que formação possuíam? Em que condições exerceram a docência? Que e como ensinavam? Que práticas empreendiam? Como organizavam o espaço-tempo de suas salas de aula num contexto pedagógico marcado pela pluralidade? Como se constituíram como professoras de turmas multisseriadas? Como se relacionavam com seus alunos, pais, outros docentes e o Órgão Municipal de Educação? Considerando que, de um lado, estes professores sofreram, cada vez mais, os efeitos das políticas de regulação instituídas, em nível nacional pelo MEC e em nível local pela Secretaria Municipal de Educação e, de outro lado foram desafiados pela complexidade que o cotidiano das tensões multisseriadas lhe impões, como lidavam com estas tensões? Enfim, que modos de fazer caracterizam a docência naqueles espaços? Que lembranças têm deste seu fazer e do tempo que ensinaram neste contexto?

Teoricamente, o trabalho apoiou-se em estudos que abordam categorias como docência, memória, narrativa e (auto)biografia, tendo em vista a construção de um quadro conceitual, possibilitando-me compreender como as professoras foram se constituindo enquanto docentes de turmas multisseriadas e quais práticas desenvolveram neste contexto tão comum ao meio rural brasileiro, no passado e no presente, embora renegado pela produção teórica em Educação. Alguns estudos sobre História da Educação foram úteis para me ajudar a compreender como uma forma de organização da escolaridade mais aberta, flexível, artesanal, foi perdendo espaço para formas mais racionalizadas, forjadas ao longo da modernidade e que teve a escola graduada como seu ponto de culminância[8]. Como pano de fundo, o trabalho

[8] Entre estes estudos destaco: Azevedo, Stamatto (2012), Brunswic, Valérien (2003), Calvetti (1968), Demarchi, Rodríguez (2013), Feu i Gelis (2004), Frago, Escolano (1998), Mata (2008), Rocha, Barros (2006), Souza, R. (2006), Vidal (2006).

apoiou-se em estudos que abordam a questão das escolas, classes e turmas multisseriadas, no Brasil e no mundo. Também, foram utilizadas produções que debatem a escolarização dos sujeitos do meio rural brasileiro, filiadas a diferentes tendências teóricas, situando o nosso objeto de estudo neste contexto.

Metodologicamente, o estudo ancora-se no paradigma qualitativo, com o desenvolvimento de uma investigação com objetivo analítico-descritivo, empregando princípios da abordagem (auto)biográfica para o levantamento de dados, priorizando a realização de entrevistas narrativas, que focaram três eixos narrativos: o percurso de vida, os caminhos de formação e a atuação/experiência profissional. As narrativas foram analisadas a partir dos procedimentos técnicos recomendados por Bertaux (2010) e Poirier et. al. (1999), bem como pelas contribuições de Souza (2014) no que se refere a análise interpretativa-compreensiva.

O trabalho está estruturado em seis capítulos. No primeiro capítulo, *'Pelos caminhos da roça: itinerâncias de uma formação e percursos de uma pesquisa'* considerando a perspectiva teórico-metodológica que nutre o trabalho, qual seja a abordagem (auto)biográfica, apresento elementos de meu percurso de vida, destacando minha relação com o tema, em uma perspectiva histórica. Assim, inicialmente, narro minhas memórias de ex-aluno de turma multisseriada no município de Amargosa, durante a década de 1980, para em seguida destacar o meu (re)encontro com as turmas multisseriadas ao longo do meu percurso profissional iniciado em 1998. Na sequência, apresento minha participação em uma rede de pesquisa, trabalho e formação articulada em torno nos projetos de pesquisa *Ruralidades diversas* e *Multisseriação e trabalho docente*, desenvolvidos pelo GRAFHO/UNEB desde 2008, destacando suas implicações na minha formação e suas repercussões no fortalecimento de ações de "Educação do Campo" no âmbito do CFP/UFRB, impulsionando outros projetos de ensino, pesquisa, extensão, iniciação a docência, bem como orientação de TCC´s de graduação e pós-graduação. Por fim, a partir dos estudos realizados no âmbito dos projetos *Ruralidades* e *Multisseriação* e de atividades profissionais naquela Universidade, situo, rapidamente, a questão das turmas multisseriadas no contexto da educação brasileira contemporânea,

apontando a necessidade de ampliarmos os estudos sobre o tema, sobretudo em uma perspectiva que considere as memórias e as narrativas de professoras que atuam nestes contextos.

No capítulo segundo intitulado, *'(Auto)biografia, educação e ruralidades',* apresento questões relacionadas a abordagem (auto)biográfica, ao aprofundar categorias teóricas concernentes a esta abordagem e utilizadas no estudo. Busco, também, contextualizar a pesquisa de campo, apresentando o desenho metodológico da investigação, situando o método, os instrumentos de recolha e análise de dados, as colaboradoras da pesquisa, caracterizando a investigação de campo realizada com sete colaboradoras, descrevendo os procedimentos de recolha e de análise. Inicio-o, situando epistemologicamente o método (auto)biográfico no contexto dos paradigmas de produção do conhecimento científico, destacando as rupturas que ele representa, e as "inovações" que faz ao atribuir ao sujeito, à experiência e à memória um novo estatuto epistemológico. Na sequência, aprofundo categorias teóricas como memória e narrativa, tencionando articulá-las com o exercício da docência no contexto das escolas de turmas multisseriadas, no meio rural.

O capítulo terceiro, *'Escolas de turmas multisseriadas: entre improvisações do passado, ameaças do presente e apostas do futuro',* apresenta um panorama das escolas de turmas multisseriadas no Brasil e no mundo, objetivando situar o contexto pedagógico em que atuam os sujeitos desta investigação. Inicialmente, historiciza o processo de configuração desta forma de organização da escolaridade, situando-a no âmbito da História da Educação e destacando as suas relações com a emergência e consolidação das escolas graduadas. Em seguida, traça uma geografia das turmas multisseriadas em diferentes países, demonstrando que sua presença é atualmente significativa em todos os continentes e elas podem ser compreendidas como uma necessidade ou como uma opção pedagógica. Na sequência, são mapeadas e discutidas algumas políticas e programas para as turmas multisseriadas desenvolvidas em diferentes países.

O quarto capítulo, *'As escolas de turmas multisseriadas no Brasil: olhares sobre a materialidade e a produção acadêmica'* inicia situando a distribuição geográfica das escolas e turmas multisseriadas no Brasil,

enfocando as duas últimas décadas. Em seguida, apresenta um mapeamento da produção acadêmica brasileira em nível de pós-graduação sobre o tema, discutindo-a em uma perspectiva histórica, geográfica e institucional. Por fim, debruça-se sobre algumas pesquisas que focam a a docência no contexto das turmas multisseriadas, argumentando pela pertinência de estudos que considerem as memórias e narrativas de professoras que atuam nestes espaços para fazer emergir outras leituras do processo histórico de escolarização no Brasil, bem como para apontar elementos que podem contribuir para o enfrentamento dos dilemas e dificuldades que marcam a docência neste espaço.

O quinto capítulo, *'O município de Amargosa-Ba: o contexto da pesquisa',* tem o objetivo de esboçar uma caracterização do contexto sócio-histórico em que atuaram as colaboradoras da pesquisa, qual seja o município de Amargosa. Primeiramente, são apresentadas breves notas sobre a localização geográfica e a formação histórica e social do município, enfatizando-se as relações urbano-rural, sobretudo entre 1952-2014, período em que as professoras entrevistadas atuaram na docência, em turmas multisseriadas. Em seguida, apresento um breve esboço histórico da educação escolar no município, enfatizando na sequência as especificidades de sua materialização nas áreas rurais, em uma perspectiva histórica.

Por fim, o sexto capítulo, o mais longo, intitulado *'Narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas: diálogos sobre docência e memória'* apresenta e analisa as narrativas de seis professoras e um professor de turmas multisseriadas, portanto de sete colaboradoras, que exerceram a docência neste contexto em diferentes momentos históricos, entre 1952-2014. Inicialmente, caracterizo as colaboradoras da pesquisa apresentando o perfil biográfico de cada uma, destacando o contexto familiar de onde provém, seus percursos de escolarização e de atuação-experiência profissional, com ênfase na docência em turmas multisseriadas. Na sequência, apresento e discuto os dados de campo emergidos nas narrativas, reunindo-os em diferentes categorias que foram elaboradas a partir da análise dos mesmos e do cruzamento com as discussões apresentadas nos capítulos anteriores.

A conclusão sistematiza os dados da pesquisa realizada e aponta novas perspectivas de investigação, ao considerar a potência das narrativas e memórias docentes para a ampliação dos estudos sobre os modos de escolarização dos sujeitos de territórios rurais, a formação de professores e a construção de alternativas políticas, pedagógicas e didáticas que potencalizem o trabalho docente, o ensino e a aprendizagem, no contexto da multissérie.

A pesquisa constitui-se em uma contribuição à história da Formação docente no Brasil e, também, ao campo do Currículo e da Didática na medida em que pela análise das práticas desenvolvidas pelas professoras trazem elementos para debater questões pouco problematizadas nestes campos acadêmicos. Espero que o trabalho inspire e oriente a realização de novos estudos sobre turmas multisseriadas, ampliando e fortalecendo o debate sobre este tema.

I. PELOS CAMINHOS DA ROÇA: itinerâncias de uma formação e percursos de uma pesquisa

Foto 1 – Alunos da Escola Mun. Agostinho Machado, Palmeira, Amargosa-Ba, em 14/07/1981. Na área externa da escola, eles exibem livros didáticos da "Proposta Curricular para o Meio Rural", recém distribuídos pela SEE-Bahia. Pode-se ver alunos de diferentes idades, entre eles o autor desta tese (em baixo, agachado, o 4º. da direita para a esquerda). Em pé, ao fundo, vê-se a professora Rita, minha mãe, ladeada pelo seu irmão Manoel (Neto), proprietário da máquina fotográfica que deu origem ao registro, ex-aluno, que então residia em Salvador. A aluna de óculos é irmã do visitante, que lhe presenteou este objeto comprado em Salvador e que era uma novidade à época. Foto: (autor desconhecido). Acervo pessoal da Prof[a.] Rita Souza.

A ESCOLA DA MESTRA SILVINA

Minha escola primária...[...]
Repartida em dois períodos
para a mesma meninada,
das 8 às 11, da 1 às 4.
Nem recreio, nem exames.
Nem notas, nem férias.
Sem cânticos, sem merenda... [...]
A gente chegava "- Bença, Mestra."
Sentava em bancos compridos,
escorridos, sem encosto.
Lia alto lições de rotina:
o velho abecedário,
lição salteada.
Aprendia a soletrar.
Vinham depois:
Primeiro, segundo,
terceiro e quarto livros
do erudito pedagogo
Abílio César Borges [...]

Não se usava quadro-negro.
As contas se faziam
em pequenas lousas
individuais.

Não havia chamada
e sim o ritual
de entradas, compassadas. [...]

Banco dos meninos.
Banco das meninas.
Tudo muito sério.
Não se brincava.
Muito respeito.
Leitura alta.
Soletrava-se.
Cobria-se o debuxo.
Dava-se a lição.

Tinha dia certo de argumento
com a palmatória pedagógica
em cena.
Cantava-se em coro a velha tabuada. [...]

A casa da escola inda é a mesma.
- Quanta saudade quando passo ali! [...]

Porta de rua pesada,
escorada com a mesma pedra
da nossa infância.

[...] À direita - sala de aulas -
Janelas de rótulas.
Mesorra escura
toda manchada de tinta
das escritas. [...]

Num prego de forja, saliente na parede,
estirava-se a palmatória.
Porta de dentro abrindo
numa alcova escura.
Um velhíssimo armário.
Canastras tacheadas.
Um pote d'água.
Um prato de ferro.
Uma velha caneca, coletiva,
enferrujada.
Minha escola da Mestra Silvina...
Silvina Ermelinda Xavier de Brito.
Era todo o nome dela.

Velhos colegas daquele tempo,
onde andam vocês?

Sempre que passo pela casa
me parece ver a Mestra,
nas rótulas.
Mentalmente beijo-lhe a mão.
"- Bença, Mestra."
E faço a chamada de saudade
dos colegas. [...]

Velhos colegas daquele tempo.
Quantos de vocês respondem
esta chamada de saudades
e se lembram da velha escola?

E a Mestra?...
Está no Céu.
Tem nas mãos um grande livro de ouro
e ensina a soletrar
aos anjos.

Cora Coralina, 1965

1.1 DA *"ESCOLA DA PROFESSORA RITA"* À*"TURMA MULTISSERIADA"*: memórias de um percurso de vida estudantil, profissional e acadêmico

Ao tomar a poesia de Cora Coralina (1965), busco dialogar com modos próprios a poeta narra e descreve a organização da Escola da Mestra Silvina, possibilitando diversas relações com minha própria história e com as experiências que vivenciei no meu percurso de escolarização em turmas multisseriadas. Da mesma forma, a poesia permite-me abrir janelas diversas para pensar sobre aspectos essenciais acerca das escolas rurais multisseriadas, tais como sua forma de organização em diferentes períodos da história educacional brasileira, a importância que assumem nos territórios rurais brasileiros e, especialmente, o exercício da docência neste contexto.

A escolha da docência em turmas multisseriadas de escolas rurais como objeto de estudo deste trabalho tem forte relações com meu percurso de vida, mais especificamente durante os anos iniciais de minha escolarização quando tive a oportunidade de estudar em uma turma multisseriada e, mais recentemente, no âmbito de minha atuação profissional e acadêmica quando progressivamente voltei a me aproximar deste tipo de escola e de organização da escolarização, que prevalece no meio rural brasileiro. Neste capítulo, apresento de forma mais detalhada este percurso, abordando três aspectos: 1) minha trajetória estudantil e acadêmica, da roça à universidade; 2) minha inserção em dois projetos de pesquisa desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa sobre (Auto)Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), sob coordenação de meu orientador, Prof. Elizeu Clementino de Souza (PPGEduC/UNEB), quais sejam: o projeto *Ruralidades diversas* e o projeto *Multisseriação* e *trabalho docente*, que tiveram fortes implicações em minha carreira acadêmica; 3) minha atuação profissional no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB), com destaque para as

atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas para o tema turmas multisseriadas.

Minha atuação no CFP/UFRB recebeu forte influência do projeto *Ruralidades* e os espaços acadêmicos do GRAFHO/UNEB e do CFP/UFRB contribuíram para a definição de meu tema de estudo, assim como para meu ingresso no curso de Doutorado em Educação e Contemporaneidade e, por fim, para a construção desta tese. Assim, procuro neste capitulo, situar as pegadas deste percurso, explicitando as razões (auto)biográficas que me levaram a tomar a docência e a memória de professoras de turmas multisseriadas como objeto de estudo deste trabalho acadêmico.

1.1.1 Da roça à Universidade

Nascido em 1975, iniciei formalmente meus estudos numa escola multisseriada situada na localidade de Palmeira, zona rural do município de Amargosa-Ba, distante cerca de 8 km da sede municipal. Minha mãe[9] era a professora, por isso, desde cedo, ainda bebê, frequentei a escola. Era a "Escola Agostinho Machado", uma sala de aula feita de taipa (pau-a-pique), construída por meu pai no oitão de nossa própria casa. A escola, que era municipal, não tinha nome afixado em nenhum local. Utilizava-se esta nomenclatura apenas nos momentos formais de preenchimento de dados de matrícula e notas dos alunos que eram enviadas à Diretoria Municipal de Ensino, na cidade, ou quando "Seu Rosalino[10]", o Fiscal Escolar, visitava a escola uma vez por mês e checava se a

[9] Minha mãe, cuja formação escolar consistia apenas no "5º ano primário" e mais um curso "Supletivo de 1º. grau", iniciou sua atividade docente em 1963. Trabalhou durante 30 anos, vindo a se aposentar em dezembro de 1992. Toda esta experiência foi desenvolvida na mesma escola, em turmas multisseriadas. Esta professora é uma das colaboradoras da pesquisa de campo que originou esta tese de doutoramento.

[10]Rosalino José dos Santos, conhecido como "Seu Rosa", "Prof. Rosa", nasceu em 30/08/1907, na localidade rural de Palmeira (Amargosa-Ba), onde também faleceu em 27/07/1998, aos 90 anos. Autodidata, tornou-se professor rural, provavelmente, na década de 1930, quando era contratado por fazendeiros da região para ensinar aos seus filhos em um trabalho itinerante que durava três ou quatro meses. Posteriormente, abriu uma escola particular, em sua casa. Mais tarde, foi contratado pela Prefeitura de Amargosa como professor leigo, exercendo a profissão durante muitas décadas na "Escola Aprígio Gustavo da Silva", que funcionava em sua residência. Possuidor de grande respeito e autoridade, tornou-se interlocutor político da comunidade junto às lideranças políticas do município,

professora estava dando aula e o que ensinava, computando a frequência dos alunos e tomando a assinatura da docente, para comprovar sua presença. No mais, era a “escola da professora Rita”, “a escola de Rita de Josué Presídio” (uma alusão ao meu pai[11], marido da professora), ou ainda "a escola de Rita de Graciano" (numa menção a outra figura masculina, meu avó). Era desta forma que as pessoas se referiam a este “vão-escola”, que possuía um cumprimento de cerca de 6,00m e largura de 2,5m, totalizando aproximadamente 15m^2.

O mobiliário existente na escola era muito precário. Havia uma mesa em formato retangular, feita com a junção de quatro grandes tábuas de vinhático e jequitibá, que meu pai arranjou com sua mãe, a sogra da professora. A extensão da mesa era de aproximadamente 2m50cm x 1m20cm. Em volta dela havia dois grandes e compridos bancos de madeira, sem recosto, também construídos por meu pai. Além disso, havia uns três banquinhos, com altura menor e destinada aos alunos pequenos. Não havia cadeiras, nem carteiras. Todo este mobiliário fora construído por meu pai. Nestes bancos sentavam a professora e os seus quase 50 alunos, distribuídos em vários níveis: “ABC”, “Cartilha”, “1º. ano atrasado”, “1º. ano adiantado”, “2º. ano atrasado”, “2º. ano adiantado”, e "3º. ano”. A maior quantidade dos alunos estava matriculada no 1º. e no 2º. ano e minha mãe recusava-se ensinar o 4º. ano, alegando que seria muito trabalhoso para ela assumir “mais esta carga”. Poucos conseguiam chegar ao 4º ano – as crianças eram muito pobres e os pais diziam que se “já aprendeu a ler, somar e assinar o nome, já tá bom” – e quando isso ocorria, minha mãe preferia convencer os pais para matricular estes alunos numa escola da cidade, onde se "tem um professor para cada ano"[12].

Além do mobiliário acima descrito, havia um quadro negro de tamanho aproximado de 1m15cm x 90cm, doado pela Prefeitura; um pote, arranjado pela mãe da professora; e ainda, um cesto de cipó, onde ficavam guardados os copos que

---

notadamente os grupos que comandaram a administração municipal, de quem se tornou fiel cabo eleitoral. “Inteligente”, “íntegro”, “correto” e “sério”, conforme definem algumas das colaboradoras desta pesquisa, tornou-se Fiscal Escolar e Supervisor durante muito tempo, atuando até seus 84 anos de idade, sendo admirado e temido pelas professoras e pelos alunos sob sua jurisdição.

[11]Meu pai é, ainda hoje, um pequeno agricultor. Semianalfabeto, cursou apenas até o “segundo ano primário”, tendo freqüentado na sua adolescência a “Escola de Prof. Rosalino”.

[12]A instituição preferida era o então “Grupo Escolar D. Florêncio Sisínio Vieira”, uma instituição estadual, inaugurada em 1968 no bairro da Catiara. Quando ali não havia vagas, tentava-se a matrícula nas Escolas Reunidas Almeida Sampaio, inaugurada em 14 de julho de 1957 no Centro da cidade.

cada aluno trazia para beber água e tomar merenda. Minha mãe solicitava que cada um trouxesse o seu copo, mas entre as famílias mais carentes trazia-se apenas 1 copo para 3 ou 4 meninos. Muito depois, já no final dos anos 80, a prefeitura doou um filtro, que substituiu o pote.

Lembro que existiam ainda – como que enfeitando aquelas frágeis paredes – um "relógio" de papelão doado pela Diretoria de Ensino, e uma espécie de pequenino cartaz feito por minha mãe em uma folha de papel pautado, onde constava a relação dos estados brasileiros, suas respectivas capitais e siglas. Este era um material que apenas os "alunos adiantados", das 2ª., 3ª., e 4ª. séries liam.

Havia a "*Carta de ABC",* a *"Carta de Tabuada"*, que cada aluno possuía – nas famílias mais carentes havia uma para todos os filhos matriculados na escola – alguns poucos livros e cadernos individuais. No início, este material era comprado pelos pais em armarinhos na cidade. Era comum que o material utilizado por um filho fosse reutilizado pelo irmão mais novo no(s) ano(s) seguintes. Minha mãe prezava muito a conservação dos livros e cadernos, "para dar ao irmão no ano que vem", atendendo às expectativas dos pais. Em 1981 chegaram, pela primeira vez à escola, livros didáticos doados "pelo governo". O Governo da Bahia implementou uma proposta pedagógica "adequada ao meio rural", intitulada "*Aprendendo no Campo"*[13]*.* Embora a qualidade do papel fosse muito ruim e o currículo se baseasse em uma concepção behaviorista de aprendizagem, o material perecia inovador para a época, pois continha muito desenho, pintura, atividades em grupo, e figuras e textos que retratavam o cotidiano da roça. Mas, lembro-me que minha mãe não aceitou esta "sugestão" pedagógica. Ela foi várias vezes à Diretoria de Ensino do município fazer reclamações, pedir para não aderir à metodologia que estavam propondo e chegou a chorar, em protesto. Ela estava acostumada a trabalhar com uma metodologia tradicional e "a Proposta" – como ficou conhecida – era, didaticamente, muito inovadora para o seu contexto. Os pais também não compreendiam e diziam que iam tirar os meninos da escola, porque "não tá aprendendo nada; só tá indo para brincar, pintar, desenhar!!!". Por fim, minha mãe

[13] Presumivelmente, esta proposta foi construída com recursos financiados pelo Banco Mundial, através do PRONASEC - Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural (1980-1985) ou EDURURAL - Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (1980-1987).

conseguiu o consentimento da Diretoria para abandonar a aquela metodologia. Mas lembro que, mesmo depois disso, muitos livros ficaram conosco, sendo utilizado como material de leitura na escola.

Então, fui criado neste ambiente e isso me favoreceu a iniciação aos estudos. Mesmo pequeno, no colo, engatinhando, frequentava aquele espaço. Por volta dos meus 4 anos minha mãe comprou uma *"Carta de ABC"* para que eu fosse reconhecendo as letras. Depois de aprender o *"ACB"*, passei para a "*Cartilha de Alice"*; depois para a *"Cartilha Bons Amiguinhos"*. Este material era comprado, pois ainda não havia distribuição gratuita de livros didáticos. Os únicos livros gratuitos até então eram os da "Proposta" acima referida. Estes recursos eram materiais que tínhamos que ler antes de ir para a "1ª. série adiantada". Às vezes, o aluno ficava uns três anos na "1ª. série atrasada". Minha mãe só o passava para a "1ª. série adiantada", quando o aluno tivesse domínio da leitura e isso poderia ocorrer em qualquer época do ano.

Depois, quando ingressávamos na 1ª série "adiantada", tínhamos os livros da *"Coleção Ainda Brincando" ("Brincando com as Palavras", "Brincando com os Números")*, de autoria de Joanita Souza. Tínhamos ainda *"Minha Primeira Gramática"* de Olga Pereira Metting. Os alunos que não tinham condições de comprar estes livros, adquiriam apenas o de Português e tomavam emprestados os livros dos colegas para estudar, na sala de aula. Só alguns anos depois, ainda nos anos 1980, os livros didáticos gratuitos começaram a ser distribuídos na escola.

A escola era, na verdade, um círculo de aprendizagem. "Quem sabe ensina, quem não sabe aprende": este é um bom lema para traduzir o processo pedagógico que acontecia naquela sala! Os alunos mais adiantados ensinavam aos outros o ABC, a tabuada, a lição da cartilha. Quem sabia ler, fazia as leituras individualmente e, diariamente, de vez em quando, a professora chamava os alunos à sua beira, na ponta da mesa, para "tomar a lição", ou então passar um "dever"; para os mais adiantados, cópia, contas, etc; para os mais "atrasados", exercícios do tipo "Escreva o ABC", "Faça de 1 a 20", etc. Havia uma grande interação entre os alunos. Uns ensinavam aos outros, sobre o comando atento de minha mãe, que acompanhava tudo. Praticamente não havia aulas expositivas. Como dar aula para três alunos da 3ª. série? E o que fazer com os mais de 30 das outras "séries"? Sua metodologia era

uma metodologia de trabalho individualizado, personalizado. Todo aluno era chamado à sua "beira", na mesa, pelo menos uma vez por tarde – a escola funcionava das 13:00 h às 16:30h., sem intervalo ou recreio. Muitas vezes, após o expediente, ela ficava com os cadernos de alguns alunos para corrigir os exercícios e passar outros, num trabalho minucioso que se arrastava até quase às 18:00h. Como não tínhamos luz elétrica, ela se sentava no batente da porta da escola, apoiava-se sobre um banquinho – que servia de apóio à sua atividade de correção dos exercícios – e ali se estendia num expediente extra que durava até ao anoitecer. Muitas vezes, nós, os dois filhos e os vizinhos mais próximos, eram chamados para este "expediente extra", onde minha mãe, a professora, de forma mais personalizada, acompanhava nosso desempenho na leitura, fazia observações sobre a escrita: "A letra tá feia, escreva melhor aqui para eu ver!", Tá escrevendo sem botar ponto, nem acento!". "A conta tá errada, venha ver como é que faz"!

Não havia energia elétrica, nem água encanada na escola. Os próprios alunos buscavam água para colocar no pote (e depois no filtro). Às sextas-feiras ajudavam a buscar água para lavar o chão da escola, que era cimentado. Este trabalho era feito pelos alunos que moravam perto da escola, pois os que residiam longe tinham que sair cedo para chegar em casa antes do anoitecer. Havia alunos que moravam a mais de duas horas de distância em relação à escola.

Durante muito tempo, esta foi a única escola existente num raio de 12 km, aproximadamente. Só em 1988, às vésperas de uma acirrada eleição municipal, em que a construção de prédios escolares no meio rural constituiu-se estratégia de reforço à campanha do candidato governista, a Prefeitura construiu dois pequenos prédios escolares nas redondezas[14], com uma sala de aula em cada um. Minha mãe não chegou a ensinar nestes prédios da prefeitura, continuou a ensinar em sua casa-escola até sua aposentadoria, em 1992.

Nunca vi minha mãe reclamar do caráter multisseriado de sua escola. Às vezes, a queixa vinha da sobrecarga de trabalho. Ela cuidava da casa, ajudava na lavoura pela manhã (raspar mandioca; plantar, limpar, "desolhar" e manocar fumo; catar café, bater feijão, etc.), e ainda, todo dia, a partir de 11 horas tinha que se

[14]Refiro-me à "Escola Mun. Prof. Rosalino José dos Santos", situado na Palmeira; e à "Escola Mun. Euzébio Joaquim Veloso", situada na localidade de Água Branca. Ambas foram inauguradas em março ou abril de 1988, num mesmo dia de domingo.

dedicar a preparar a merenda dos alunos, pois não havia merendeira na escola. Outra reclamação dela, quase no final de sua carreira, era em relação à rebeldia, ao desrespeito dos alunos, que batiam nos colegas, que xingavam palavrões na sala de aula, na frente da professora, etc. “Eu perdi minha autoridade!”, disse-me certa vez. Queixava-se ainda dos constantes atrasos no salário que recebia, cerca de 1/3 de um salário mínimo[15] por 20 horas de trabalho, antes da Constituição de 1988. A heterogenidade que configura o multisseriamento parecia não se constituir em um obstáculo à aprendizagem.

A partir de 1985, ainda vivendo na roça, comecei a trajetória de “migrante por um turno” deslocando-me diariamente, para escolas da cidade, para dar continuidade aos meus estudos[16]. Inicialmente, o trajeto era feito a pé; dois anos depois, com a ajuda de um tio, conseguimos comprar uma bicicleta para facilitar o percurso.

Apesar das dificuldades financeiras da família e da necessidade de ter os filhos como força de trabalho complementar e imprescindível nas atividades agrícolas desenvolvidas em nossa pequena propriedade rural[17], os estudos sempre ocuparam um lugar privilegiado e foi uma prioridade determinada principalmente pela visão um tanto pragmática e funcionalista de minha mãe que sempre nos incentivava dizendo-nos, a mim e a minha irmã: *“Estuda! Estuda pra não ficar no cabo-da-enxada!”.* A oportunidade de contar com uma mãe-professora em casa, certamente foi decisiva na minha trajetória. Sistemática, cuidadosa, vigilante, minha mãe, todas as tardes, ao encerrar o expediente docente na “sua escola”, verificava nossas atividades escolares. Mesmo quando cursávamos o “2º grau”, ela ia, todo

[15]Sobre a remuneração do professor leigo nos anos 80, ver Teles (1988) e, também, Santana, Leite e Pinto (1988).

[16]Entre 1985 e 1986 estudei no então “Grupo Escolar D. Florêncio Sisínio Vieira”, o “prédio da Catiara”, onde, respectivamente, refiz a 3ª. série e cursei a 4ª. série do então “ensino de 1º. grau”. Entre 1987 e 1990, estudei da “5ª. a 8ª. série” na “Escola Estadual de 1º. Grau Antônio Carlos Magalhães”, rebatizada para “Escola Estadual Santa Bernadete” em 1987 pelo governador Waldir Pires (PMDB). Sobre a história desta segunda escola, particular, que foi criada como internato feminino em 1946 e estadualizada em 1974, ver Silva (2006) e Diniz et. al., (2010), nesta ordem.

[17]Nossa propriedade, com extensão de aproximadamente 15 tarefas de terra, consistia em dois “pedaços de terra” herdados pelos meus pais de seus progenitores, mais uma “nesga de terra” adquirida por meu pai, com a venda de duas vacas. Nela, plantávamos mandioca, fumo, café, frutas, feijão, milho, batata-doce, amendoim. Progressivamente, foi se expandindo a plantação de cacau e capim, este destinado a criação de 8 a 12 “cabeças” de gado.

final de unidade letiva, verificar as notas dos filhos na secretaria das escolas onde estávamos matriculados, na cidade.

O curso de Magistério realizado entre 1991-1993 no Colégio Estadual Pedro Calmon, na cidade de Amargosa, foi me conduzindo à profissão docente de modo que, ao concluir o então "2º. grau", tinha decidido que queria ser professor.

No início de 1994, migrei para Salvador em busca de oportunidades de trabalho e visando, também, a continuidade dos estudos. No contexto sócio-histórico em que vivia, migrar era a alternativa que se impunha aos jovens rurais e urbanos da região. No meu caso particular, a falta de perspectivas de sobrevivência econômica na roça, e, também na cidade de Amargosa, aliada à residência de 11 tios e tias em Salvador, moveu-me em direção à Capital, onde, junto com a oportunidade de "emprego certo" nas bancas de jornais e revistas de parentes que haviam migrado década antes, contava com a possibilidade de cursar a Universidade, inexistente em Amargosa e região[18].

Assim, entre 1994 e 1997, cursei graduação em *Pedagogia: Habilitação para as Matérias Pedagógicas do 2º grau* na então Faculdade de Educação do Estado da Bahia (FAEEBA), atual Departamento de Educação (DEDC), *campus* I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A Universidade alargou meus horizontes. Teoricamente, a maior influência que recebi na graduação foi a Pedagogia Histórico-Crítica ou Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos[19], o que me possibilitou uma razoável formação político-filosófica, mas deixou lacunas na dimensão técnico-pedagógica e um vácuo no tratamento de perspectivas multiculturais que já se

[18]O *campus* universitário mais próximo era a UNEB/Santo Antônio de Jesus, há 50 km de distância, que oferecia licenciatura em História, Geografia e Letras. O custo da moradia nesta cidade ou do transporte diário entre Amargosa e a UNEB seria inviável para minha família. Sobre a migração de trabalhadores rurais do Recôncavo Sul para Salvador entre 1950-1980, ver Santana (1999). Sobre o caso de Amargosa, ver Lins (2006) e Santos (1963).

[19]A Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria pedagógica desenvolvida no Brasil durante os anos 80 por um grupo de educadores liderados pelo filósofo Dermeval Saviani. A tese central desta tendência é que a escola deve ser a instância privilegiada de socialização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, chamado por Saviani de "conhecimentos universais". Neste sentido, a concepção universalista da PHC se opõe à perspectiva multicultural presente na Educação Popular. Durante os anos 80, tivemos no Brasil um verdadeiro embate entre estas duas tendências pedagógicas. A partir dos anos 90, com a emergência de teorizações pós-modernas e pós-estruturalistas no campo educacional, colocando, sobretudo o multiculturalismo como desafio central no campo educacional, a PHC perdeu terreno; mas vem recuperando espaço nos últimos anos. Sobre a PHC, conferir Libâneo (1989), Mello (1982), Mello (1990), Oliveira e Duarte (1985), Silva Júnior (1994), Saviani (1985), Saviani (1994). Entre as obras mais recentes, consultar: Gasparin (2012), Marsiglia e Batista (2012), Saviani e Duarte (2012).

anunciavam na produção acadêmica nacional naquela ocasião. Também por ocasião da Graduação, minha participação com o Movimento Estudantil aproximou-me do Partido dos Trabalhadores (PT), ao qual me filiei em 1999, já em Amargosa.

Concluída a graduação em fins de 1997, regressei à Amargosa, e, no ano seguinte, iniciei minha carreira docente, efetivamente. Desde então, sempre optando por residir em Amargosa, acumulei uma série de experiências educacionais em vários municípios e regiões da Bahia, ensejo em que tive um contato muito intenso com professores que atuam nas escolas da roça. Paralelo a estas experiências, em busca de aperfeiçoamento, ingressei no curso de *Especialização lato sensu em Alfabetização* (UEFS, 1998-2000) e no curso de *Mestrado em Educação e Contemporaneidade* (PPGEduC/UNEB, 2002-2006).

Nos tópicos a seguir, passo a refletir sobre estas experiências profissionais e formativas, focando aquelas que guardam maior relação com a "Educação do Campo", o Currículo, a Didática e demais temas que possuem interfaces com a questão que pretendo explorar nesta tese de doutoramento, qual seja, a docência e as memórias de professores rurais, em turmas multisseriadas.

1.1.2 Meu (re)encontro com a turma multisseriada

O trabalho realizado na Coordenação Pedagógica do Colégio Estadual Pedro Calmon[20], na cidade de Amargosa, no início de 1998, rendeu-me, de imediato, o convite para trabalhar em São Miguel das Matas, cerca de 26 km da cidade de Amargosa. Ali atuei como Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino entre os anos de 1998 e 1999, e entre 2000 e 2001, prestei serviços à mesma rede, atuando pelo CETEPAS - Assessoria Pedagógica.

Foram muitos os desafios encontrados em São Miguel, município que possuía cerca de 10.020 habitantes, cerca de 75% deles residindo na zona rural. A Secretaria tinha um minúsculo quadro de pessoal para gerenciar a rede, que em

[20]Ingressei nesta instituição em fevereiro de 1998, após ter sido aprovado em concurso público realizado pelo Governo do Estado da Bahia, para o cargo de Coordenador Pedagógico, em 1997. Nesta escola de nível médio, que à ocasião oferecia os cursos de Magistério, Contabilidade e Formação Geral, além de assumir a Coordenação, assumi aulas da disciplina Didática, no primeiro curso. Atuei na instituição até meados do ano 2000, quando me exonerei.

2000 era constituída de 30 escolas, sendo 01 na cidade e 29 na roça, das quais 21 (70%) eram multisseriadas. Nestas escolas, trabalhavam cerca de 88 professoras e estudavam quase 2.000 alunos distribuídos em 26 turmas[21].

As escolas possuíam estruturas inadequadas, eram pequenas, mal iluminadas e mal ventiladas. Algumas ainda funcionavam em vãos improvisados, nas casas das professoras, em casas-de-farinha, depósitos, casas abandonadas, etc.; mas, mesmo dentre aquelas que funcionavam em prédios próprios, as limitações de tamanho e infraestrutura faziam a regra. Os recursos didáticos disponíveis eram os mínimos possíveis.

Naquela época, as políticas educacionais neoliberais do Governo FHC começavam a chegar ao cotidiano do Município (e das escolas?). Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), municipalização do ensino, Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil (RCNEI), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), etc, eram temas vinculados pela mídia e chegavam a ser pauta de conversa de alguns dos encontros. Mas, salvo uma pequena melhoria na infraestrutura física das escolas, nas condições salariais dos professores e uma "municipalização induzida" das matrículas, estas políticas pouco alteraram a realidade da Rede Municipal de Ensino de São Miguel, naquela ocasião.

As dificuldades na alfabetização dos alunos era o maior problema apontado pelas professoras. Com pouquíssimas turmas de pré-escola na Rede, a maioria dos alunos acessava à 1ª série sem nenhuma experiência escolar anterior. Proveniente de ambientes economicamente desfavoráveis, obrigados a ajudar os pais na agricultura e inseridos em contextos em que o contato com o código escrito era raro, as crianças não apresentavam avanços significativos em sua aprendizagem da lecto-escrita. Raramente os alunos chegavam alfabetizados no final do ano letivo, como era a intenção dos gestores da época[22].

Especificamente, meu trabalho consistia em acompanhar o planejamento de ensino dos professores das "séries iniciais" do ensino fundamental, onde

[21]Fonte: Arquivo pessoal.

[22] Recentemente, com a ampliação dos regimes de ensino em ciclo, já está difundida nas escolas de educação básica a ideia de que os alunos não se alfabetizam em um ano, sendo a alfabetização um processo.

prevaleciam as turmas multisseriadas nas escolas do campo. Para tanto, reunia-me com estes, quinzenalmente, na sede do município e/ou nas localidades mais distantes da sede e, então, em grupos organizados por série, avaliávamos o que fora executado do planejamento anterior e elaborávamos um novo planejamento para as duas semanas seguintes. Meu papel resumia-se a uniformizar a sequência de conteúdos que deveriam ser trabalhados na Rede, por série; oferecer aos professores sugestões de técnicas que lhes possibilitassem uma prática mais dinâmica e acompanhar a execução das atividades sugeridas/planejadas. Assim, o suporte pedagógico desdobrava-se em sugestões e vivências de técnicas de ensino que promovessem uma dinâmica pedagógica mais ativa no cotidiano da sala de aula, a exemplo de trabalhos em grupo, elaboração de cartazes, produções coletivas de textos, bingos de números e letras, etc.

A questão da multissérie, embora uma realidade muito presente na Rede, não era encarada nas suas especificidades. Professores das turmas com esta configuração reclamavam, constantemente, de terem que participar de várias reuniões de planejamento – uma para cada série. Além disto, nas reuniões, os professores iniciantes vinham em busca de socorro, indagando: “Como ensinar numa turma multisseriada? Como organizar a sala? Como distribuir tempo e trabalho a alunos de diferentes idades e níveis de conhecimento dentro de uma mesma sala?”

Durante a realização do meu trabalho com os professores de São Miguel, não havia espaço para uma formação continuada, embora para cada encontro fosse uma prática selecionar pequenos textos, mensagens e planejar algumas vivências. Na verdade, não colocava a questão da formação em serviço como uma questão prioritária. Dada à escassez de tempo, a ênfase era dada às atividades de planejamento, ou seja, à preparação das aulas.

Àquela época eu não tinha ainda despertado a sensibilidade para a questão da diversidade. Embora já compartilhasse dos discursos que pregavam uma pedagogia da diferença – questão já emergente no discurso pedagógico – o grande nó que se colocava era: Como ensinar numa perspectiva da diversidade? Como organizar um currículo considerando a heterogeneidade? Formado numa perspectiva teórica filiada à Modernidade – a Pedagogia Histórico-Crítica – e em

currículos que deixaram uma lacuna na dimensão técnica, encontrava dificuldades para avançar nas respostas a estas questões.

Só mais adiante, quando vou aprofundando minha experiência docente no ensino superior, realizo o curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade e participo do projeto de pesquisa *Ruralidades diversas*, a multisseriação passa a se constituir em uma questão de maior interesse para mim. No tópico seguinte, narro como se deu esta aproximação teórica com o tema.

1.1.3 Memórias de um professor andarilho

Ingressei como professor do ensino superior em abril de 1998 no *Campus* XVII da Universidade do Estado da Bahia-UNEB/Bom Jesus da Lapa, há 635 km de Amargosa, em condição temporária, como Professor Substituto. Ali atuei até março de 2001, fazendo semanalmente o trajeto Amargosa-Lapa-Amargosa. Ensinei no curso de Pedagogia e tive a oportunidade de lecionar várias disciplinas, uma condição imposta pela falta de um corpo docente mais numeroso.

No último semestre de minha passagem pela UNEB/Lapa, lecionei a disciplina *Educação no meio rural,* experiência que me permitiu constatar, à ocasião, um verdadeiro vazio teórico sobre a temática da "Educação do Campo". Foi nesta ocasião que, pelas mãos de um aluno que atuava junto aos Movimentos Sociais do Campo na região, tive acesso aos três primeiros livros de uma coleção lançada pela *Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo* (ARROYO, FERNANDES, 1999; BENJAMIN, CALDART, 2000; KOLLING, et al., 1999), que muito contribuiu com minhas reflexões.

Logo em seguida, entre abril de 2001 e maio de 2002, tive uma breve passagem – novamente como Professor Substituto – pela Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC, localizada em Ilhéus-Ba. Esta experiência foi logo interrompida para realizar o curso de mestrado em Salvador. Na UESC, trabalhando com a disciplina *Currículos e Programas* no curso de Pedagogia, tive a oportunidade de me aproximar de leituras no campo do multiculturalismo e ampliar as percepções sobre

o silenciamento da “Educação do Campo”, algo que já houvera constatado em minha experiência na UNEB/Lapa.

Estas duas experiências acima referidas foram fundamentais para uma melhor definição do tema de pesquisa a ser estudado no Mestrado, a Educação do Campo. Naquela ocasião, influenciado pela constatação de um fenômeno vivenciado em todos os municípios por onde passava, qual seja a grande quantidade de alunos da roça que migravam, diariamente, para estudar nas escolas da cidade, utilizando o transporte escolar, resolvi tomar este fenômeno como tema de estudo, dedicando-me a analisar o impacto deste processo sobre as identidades culturais dos alunos e alunas da roça que viviam esta experiência de “migração por um turno”, tomando o município de Amargosa como campo empírico. (SANTOS, 2006).

Após concluir a creditação teórica do Mestrado, estive atuando entre 2003-2005 com a disciplina *Fundamentos Teóricos da Ação Pedagógica* no Curso de Pedagogia oferecido pelo *Programa Rede UNEB 2000*[23] no município de Laje. Trabalhando com professores que atuavam na Educação Infantil e nas Séries Iniciais das redes municipais de ensino de Laje, Santa Inês e São Miguel das Matas, sobretudo em escolas da roça, aproximei-me, novamente, da realidade das turmas multisseriadas. Além das aulas presenciais (diárias), o *Programa Rede UNEB2000* supunha a realização de visitas dos professores às salas de aula dos professores-alunos (graduandos). Diferente da experiência profissional exercida junto a professores que atuavam nas escolas da roça em São Miguel em 1998-2002, marcada, naquela ocasião, por uma intenção mais pragmática; voltar agora à escola da roça foi um momento privilegiado. Adotando uma perspectiva teórica multicultural (aprofundada no mestrado) e com o olhar de pesquisador mais apurado que na ocasião anterior, pude refletir academicamente sobre esta realidade. Na ocasião, coligindo reflexões teóricas do Mestrado, as experiências anteriores em São Miguel das Matas (Coordenador Pedagógico) e Amargosa (*Programa Rede UNEB2000*,

[23] Criado em 1998 e aprovado através da Resolução nº 190/98 (DOE-BA de 27/03/1998, o *Programa Rede UNEB 2000* foi uma ação de formação de professores que objetivou oferecer a graduação em Pedagogia a professores leigos em exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Materializa-se através de um convênio celebrado entre a UNEB e Prefeituras Municipais que pagavam o curso. As aulas eram presenciais e ocorriam na sede dos municípios parceiros. Segundo Stopilha (2008, p. 112), até sua 8ª. etapa em dezembro de 2006, o programa atendeu a 145 municípios e apresentou um número de 8.184 concluintes.

onde tinha atuado em 1999) e mais a experiência que então era desenvolvida em Laje, elaborei o artigo *Por uma escola da roça!*, publicado na *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade,* n. 19.(SANTOS, 2003).

A esta altura já abraçava uma perspectiva teórica multiculturalista, que me fazia atento à questão da diversidade e da identidade cultural, mas não conseguia equacionar devidamente os desafios didáticos postos pela heterogeneidade que caracteriza as turmas multisseriadas. Embora tivesse atuando, majoritariamente, com um público que lecionava em turmas assim caracterizadas, a questão da organização do trabalho pedagógico neste espaço não era problematizada e as especificidades da multissérie eram apagadas em nome de uma orientação didática universalista, inspirada na escola seriada.

Neste ponto é preciso destacar que, embora instado pela realidade concreta em que atuava, não possuía formação que desse conta de resolver os dilemas que se apresentavam; e, tampouco, podia encontrar na literatura disponível à época – livros, artigos, etc. – referências que apontassem alternativas para o trabalho docente no contexto das turmasmultisseriadas.

Em 2005, após longa itinerância como professor substituto[24], ingressei como Professor Auxiliar no *campus* XV da UNEB/Valença. Ali, durante três anos e meio (09/2005 e 03/2009) trabalhei com as disciplinas *Currículo* e *Educação do Campo*. Foi uma oportunidade de aprofundar os estudos sobre o tema que venho abraçando desde o Mestrado – a Educação do Campo – propiciando um significativo amadurecimento acadêmico, sobretudo porque, pela primeira vez ao longo de minha experiência docente, pude dedicar-me, continuamente, ao trabalho com estas disciplinas, o que possibilitou aprofundamento das leituras, revisão da experiência docente a cada semestre, etc.

Nas aulas das duas disciplinas, uma questão passou a ser objeto de estudo e discussão, agora de forma mais efetiva: a realidade das turmas multisseriadas, que prevalecem nas escolas da roça, inclusive no município de Valença (GONÇALVES (2013).

[24]À trajetória acima descrita acrescento a experiência como professor das disciplinas *Estágio Supervisionado na Educação Infantil* e *Estágio Supervisionado nas Séries do Ensino Fundamental*, no curso de graduação em Pedagogia da UNEB, *campus* XIII, em Itaberaba/BA, entre julho/2003 e setembro/2005.

Em geral, os graduandos e, principalmente os graduandos que são professores em turmas com este tipo de organização curricular, compartilham de representações negativas acerca do multisseriamento (SANTOS, MOURA, 2010).Tais representações passaram a ser problematizadas através de leituras, visitas de campo e desenvolvimento de Projetos de Trabalho nas escolas. (LEITE, 1996; MARTINS, 2001).

Vivi na UNEB Valença interessantes experiências, dedicando-me exclusivamente aos componentes curriculares *Currículo* e *Educação do Campo*, o que me possibilitou aprofundar as leituras sobre o tema. Tive ainda, na ocasião, a oportunidade de realizar a orientação de TCC´s sobre os temas Educação do Campo e Turmas Multisseriadas e ensaiar a busca de algumas respostas práticas aos desafios didáticos da multisseriação, com a elaboração de projetos de trabalhos. Outro aspecto que merece ser destacado desta experiência é o início do emprego das escritas autobiográficas como dispositivo de formação de graduandos em Pedagogia, algo que veio a se aprofundar com minha inserção no projeto de pesquisa *Ruralidades diversas* e na minha prática docente na UFRB, conforme melhor explicado mais adiante.

1.1.4 “De volta para casa”: a chegada à UFRB

Como relatado acima, de 1998 a 2008 atuei profissionalmente em vários municípios (Amargosa, São Miguel das Matas, Bom Jesus da Lapa, Itaberaba, Laje, Valença) [25] em distintas regiões do estado da Bahia. Entretanto, sempre fiz a opção por residir no município de Amargosa. Esta implicação com o município, onde militei no Partido dos Trabalhadores (PT), conduziu-me ao Legislativo Municipal, onde exerci o mandato de Vereador, no período 2005-2008[26].

[25]Além disso, destaco atuação nos municípios de Mutuípe (*Programa Rede UNEB 2000*, no ano de 2002) e Santo Antônio de Jesus (PROESP/UNEB, nos anos de 2004 e 2005).

[26] O Diretório Municipal do Partido dos Trabalhadores foi criado em Amargosa em 1997. Em 2000 o partido elegeu seu primeiro Vereador, Valmir Almeida Sampaio, que já havia ocupado a Câmara Municipal em três ocasiões anteriores, pelo PDT. Sampaio se elegeria prefeito em 2004, pelo PT, sendo reeleito em 2008. Em 2004, tornei-me o segundo parlamentar eleito pelo partido no município. Em 2008, o PT elegeria mais dois vereadores; e em 2012, três. Entre 2009 e 2012 assumi a Presidência do Diretório Municipal do PT, em Amargosa.

Na Câmara Municipal, exercendo a função de Líder do Governo, presidente da *Comissão de Educação* e membro da *Comissão de Constituição, Justiça e Redação*, tive oportunidade de contribuir com a formulação de políticas educacionais, participando, discutindo e aperfeiçoando ideias e propostas com a Prefeitura, mais especificamente, a Secretaria Municipal de Educação e articulando a sua tramitação no Parlamento, quando necessário. Entre as conquistas de que pude participar mais ativamente esteve: a elaboração do Plano Municipal de Educação (2007-2017), construído a partir de uma ampla participação popular, que culminou com a realização do *I Fórum de Educação de Amargosa* em 01 de julho de 2006, com a presença de 273 delegados entre representantes de professores, de mais funcionários da educação, pais e alunos e da sociedade civil (AMARGOSA, 2007, pp. 3-5; SILVA, ARGOLO, MOURA, 2008); a aprovação de projetos de Lei que alterou a estrutura da gestão da educação municipal, criando, inclusive a Supervisão de Educação do Campo no âmbito da Secretaria Municipal de Educação; a aprovação de Lei que instituiu eleição direta de Diretores da Rede Municipal de Ensino, incluindo a participação de pais e alunos a partir de 12 anos como eleitores; a concretização do segundo concurso público realizado na história do município, em 2006; a aprovação de projetos de lei que implicaram em aumentos remuneratórios significativos para os profissionais da Educação; a ampliação da oferta da Educação Infantil; a defesa da permanência das turmas multisseriadas na roça, evitando-se o fechamento de escolas; a melhoria das condições de infraestrutura e trabalho docente nas escolas, rurais e urbanas; a melhoria da qualidade do transporte escolar para alunos da roça, através da ampliação de linhas e substituição de caminhões pau-de-arara por ônibus e vans; a proposição para construção de pontos de ônibus nas áreas rurais, garantindo-se abrigo para os alunos da roça enquanto aguardavam os ônibus escolares que os traziam à cidade para cursar os anos finais do ensino fundamental e médio. Neste contexto, também propus a criação de uma Escola Família Agrícola, esta infelizmente não concretizada.

Envolvido na luta política partidária, também participei do processo de mobilização que culminou com a conquista, pelo município, de um *campus* da Universidade Federal do Recôncavo (UFRB), finalmente instalado no município de Amargosa no segundo semestre de 2006.

A criação da UFRB através da Lei 11.151 de 29 de julho de 2005 representou o início de uma nova fase do ensino público superior federal no estado da Bahia, com fortes impactos na região do Recôncavo. A UFRB é resultado do desmembramento da Escola de Agronomia da UFBA, que funcionava na cidade de Cruz das Almas, ocorrido durante o primeiro mandato do presidente Lula no âmbito do processo de expansão e interiorização do ensino superior federal no Brasil, que contou com grande mobilização social e política da população do Recôncavo, entre os anos de 2003 e 2005.

Considerando as especificidades das distintas sub-regiões atendidas, a UFRB desenvolveu-se em uma estrutura *multicampi*, com a abertura de unidades denominadas Centros de Ensino nos municípios de Amargosa, Cachoeira, Santo Antônio de Jesus, em 2006; Santo Amaro da Purificação e Feira de Santana, em 2013; além de Cruz das Almas que, em 2005, passou a sediar a Reitoria desta Universidade e mais dois Centros. Prestes a completar dez anos de criação, a UFRB oferece atualmente 45 cursos de graduação e 21 cursos de pós-graduação, sendo 2 doutorados e 12 mestrados, atendendo um total de 10.224 alunos.

O município de Amargosa não constava no projeto inicial de criação da UFRB, deflagrado em 2003. Foi através de uma ampla mobilização popular que chegou a reunir 14 mil assinaturas e uma forte articulação política das lideranças locais e regionais junto a deputados estaduais e federais, aos então ministros Jacques Wagner e Waldir Pires, e a Comissão de Trabalho constituída pela UFBA para estudar o processo de criação desta nova universidade, que foi possível a sua inclusão no projeto e a criação do Centro de Formação de Professores, em 2006.

As forças políticas envolvidas com a criação da UFRB em Amargosa, entre as quais se destacou o PT, além de enfrentar a disputa para a inclusão do município no projeto de criação da Universidade junto à comissão da UFBA criada para este fim; teve que lutar, posteriormente, contra segmentos políticos que representavam a direita local, que boicotavam nossas ações inviabilizando a instalação do *campus* universitário. A Câmara de Vereadores foi uma das arenas onde tivemos que travar duras batalhas, especialmente no primeiro semestre de 2006, quando a Prefeitura

teve que providenciar um terreno e doá-lo à União para que ali se instalasse o CFP/UFRB[27].

No início de 2015, o CFP/UFRB, *campus* Amargosa possuía 9 cursos de graduação, 2 cursos de pós-graduação *lato sensu* e 1 curso de mestrado, atendendo a uma matricula de 1.386 alunos, sendo 1.254 na graduação e 132 na pós-graduação[28]. Para atender este público, o Centro conta atualmente com 107 professores efetivos, todos com regime de trabalho em Dedicação Exclusiva (DE), e mais 05 professores substitutos, 37 servidores técnicos, 89 colaboradores terceirizados e, ainda, 4 estagiários, que desenvolvem suas atividades em *campus* próprio, em vias de expansão da estrutura física[29].

A criação da UFRB em Amargosa teve forte impacto no município e no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá. Economicamente, destaca-se insumos decorrentes dos investimentos na construção da infraestrutura física e na manutenção do *campus*; do pagamento da folha salarial de seus funcionários efetivos e terceirizados; dos investimentos em bolsas estudantis em vários projetos de iniciação à docência, pesquisa e extensão universitária, além de bolsas de auxílio permanência a um conjunto significativo de estudantes; da demanda de serviços geradas pela chegada de servidores e alunos provenientes de outros municípios, regiões e estados. No aspecto social, evidencia-se a inclusão na universidade de amplos segmentos populacionais historicamente excluídos do ensino superior, com

[27] A definição do local onde o *campus* da UFRB seria construído foi algo de idas e voltas, em que interesses políticos diversos se confrontavam. Inicialmente, vislumbrava-se a possibilidade de doação de parte de um terreno do Governo da Bahia (a Escola Agrotécnica de Amargosa) à União, o que não foi concretizado por boicote das forças carlistas que, rápida e propositalmente, viabilizaram a transferência de R$ 1,5 milhão do governo estadual para a Fundação José Carvalho, uma entidade privada, investir na revitalização do estabelecimento, justificando assim a impossibilidade de doação do terreno à União. Frustrada esta tentativa, as estratégias seguintes implicaram na compra de dois terrenos pela Prefeitura, e a doação destes e mais uma terceira propriedade municipal à União, em lances em que uma ação revogava a outra. Com todo este tumulto, a UFRB iniciou suas atividades no município em um espaço improvisado, o "depósito da merenda escolar", em agosto de 2006; em seguida, foi transferida para a então Escola ACM Júnior; e, finalmente, em 15 de março de 2010 ocupou as instalações do seu *campus*, na Rodovia Amargosa- Brejões.

[28] Os cursos oferecidos são: ***a)*** na graduação: as licenciaturas em Pedagogia (diurno), Pedagogia (noturno) Física, Matemática, Filosofia, Química, Letras/LIBRAS, Educação Física, Educação do Campo; ***b)*** na pós-graduação: a Especialização em *História da África, da cultura afro-brasileira e africana; a* Especialização em *Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro*; e o *Mestrado Profissional em Educação do Campo*.

[29] Os dados foram levantados junto ao NUAPAC e à Gerência Administrativa do CFP/UFRB, em maio de 2015.

destaque para alunos proveniente de comunidades rurais. Mais especificamente na área educacional, a Universidade tem contribuído para ampliar a formação de professores na região, onde se encontrava um enorme *déficit* de profissionais habilitados.

Além disso, o Centro tem realizado inúmeros projetos de pesquisa, extensão, monitoria e iniciação à docência, o que tem contribuído para ampliar os espaços e estratégias de formação docente de nossos alunos e dos professores das escolas básica da região e, também, contribuído para a produção de conhecimentos sobre a realidade local. Entre os temas que têm mobilizado o interesse da comunidade acadêmica do CFP/UFRB está a Educação do Campo, o que se justifica pela pertinência desta temática para a realidade local, e também pelo fato de estarmos no interior de um estado que possui o maior contingente de população rural do país em números absolutos.

Desde julho de 2008, tenho atuando como docente do CFP/UFRB, *campus* Amargosa. Entre estas atividades realizadas neste centro, destaco a docência nos componentes curriculares *Educação do Campo, Currículo* e *Didática*, na graduação; o envolvimento na elaboração e desenvolvimento das propostas dos cursos de Especialização *lato sensu* em *"Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro"* (2010), *"Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Agrárias"* (2012), e *"Mestrado Profissional em Educação do Campo"* (2012); bem como a participação em diversos projetos de pesquisa, extensão e iniciação à docência (Pibid), explicitados mais adiante, ainda neste capítulo.

Concomitante a estas experiências vivenciadas internamente na UFRB, tive a oportunidade de me engajar em dois projetos de pesquisa, quais sejam: *"Ruralidades diversas-diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia/Brasil (2008-2013)"*[30](SOUZA, et. al.,

[30] O projeto *"Ruralidades diversas - diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia-Brasil"*, consistiu em um projeto de pesquisa desenvolvido em regime de colaboração entre a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e a Universidade de Paris 13/Nord-Paris8/Vincennes-Saint Denis (França), através de parceria entre os seguintes grupos de pesquisa: o GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral (PPGEduC/UNEB); o CAF – Currículo, Avaliação e Formação (CFP/UFRB); e o Centre de Recherche Interuniversitaire EXPERICE (Paris 13/Nord-Paris 8/Vincennes - Saint Denis). Coordenada pelo Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza (GRAFHO/UNEB), a pesquisa contou com financiamento da FAPESB e do CNPq, constituindo-se em uma ampla rede de pesquisa voltada para investigar ações educativas que se desenvolvem em

2007) e *"Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano e ritos de passagens (2013-2017)"* (SOUZA, et. al., 2013), desenvolvidos pelo GRAFHO.

Estes projetos influenciaram fortemente o trabalho e a produção que realizei nos últimos anos, levando-me a considerar o tema turmas multisseriadas como objeto de maior interesse acadêmico. Pela especificidade dos projetos e com o objetivo de marcar mais claramente a sua influência na minha formação, apresento adiante como a participação nas diferentes ações destes projetos me impactou, ressignificando-me como pesquisador.

1.2 EU, PESQUISADOR: caminhando entre as trilhas das Ruralidades e da Educação do Campo

"Em tudo quanto olhei, fiquei em parte."
Fernando Pessoa

1.2.1 A participação nos projetos *Ruralidades* e *Multisseriação*: ressignificando-me como pesquisador

Lanço mão da epígrafe acima, tirada de uma das obras do poeta Fernando Pessoa para ratificar o quanto os "caminhos" que percorremos nos marcam, assim como nós, deixamos neles, nossas marcas. E é a minha inserção no projeto *Ruralidades*, que vai, aos poucos, me marcando e confirmando minha aproximação com a temática das turmas multisseriadas, definindo-a como minha (novo) temática de estudo, além da opção pela (auto)biografia como abordagem metodológica. O envolvimento com essas temáticas ensejou-me a elaboração do projeto de tese que me levou ao curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB), onde ingressei em março de 2011.

diferentes instituições situadas em diferentes Territórios de Identidade do estado da Bahia, tomando a escola como espaço de intervenção social. Fiz parte da equipe de elaboração do projeto e atuei como vice-coordenador da proposta aprovada pela FAPESB (2008-2012).

Minha participação no projeto *Ruralidades* conforme acima apontado, contribuiu significativamente para ampliar minha formação acadêmica, permitiu-me aprofundar as reflexões sobre o tema turmas multisseriadas delimitando com mais clareza o meu objeto de estudo no doutoramento, qual seja a docência e a memória neste contexto pedagógico; e também fortaleceu minha atuação profissional no CFP/UFRB, contribuindo para o avanço da Educação do Campo nesta unidade de educação superior. Isso aconteceu porque fui constatando, no âmbito do macro-projeto *Ruralidades*, alguns desafios e lacunas relacionadas com da multisseriação e propôs, juntamente com outros colegas, projetos[31] e ações para que fosse possível pesquisar e entender melhor esta temática que tanto me interessava.

À medida que ia desenvolvendo ações e estudos sobre as turmas multisseriadas ia constatando alguns dos desafios ligados ao tema, tais como as poucas pesquisas acadêmicas, apesar da grande quantidade de turmas multisseriadas existentes no estado da Bahia, a prevalência de representações negativas entre os docentes, a ausência de formação continuada voltada para a multissérie, as dificuldades de lidar com a heterogeneidade que configura a multissérie. Ia me sentindo, então, desafiado, cada vez mais, a desenvolver projetos de formação docente que dessem conta desta dimensão didática tão ausente nos processos formativos dos docentes. Assim, realizamos no CFP, entre 2009 e 2013, dois projetos de formação docente[32] conforme especificado a seguir.

---

[31] No âmbito ainda do Projeto *Ruralidades*, desenvolvi o micro-projeto *'Os sujeitos das classes multisseriadas nas escolas da roça de Amargosa-Ba: espaços, representações e práticas'*,com o objetivo de identificar e analisar as representações que professores das turmas multisseriadas das escolas da roça têm sobre o espaço (a roça e a escola), os sujeitos (sobre si e sobre os alunos) e o multisseriamento. Realizado entre 2008-2010, o projeto revelou a existência de representações sociais negativas sobe as turmas multisseriadas e a multisseriação. (SANTOS, MOURA, 2010). Visando aprofundar os estudos acima, desenvolvi em parceria com Terciana Vidal Moura o projeto *'A pedagogia das classes multisseriadas: um olhar sobre a prática pedagógica das professoras da roça do município de Amargosa-Ba'* que procurou investigar e compreender a prática pedagógica dos professores das turmas multisseriadas, buscando verificar e analisar as estratégias didáticas que eles utilizam para empreender o seu fazer pedagógico. Os resultados destas pesquisas foram sintetizados em artigos apresentados em eventos nacionais e internacionais, alguns publicados em livros e periódicos. (SANTOS, MOURA, 2009; MOURA, SANTOS, 2011, 2012a, 2012b).

[32] Em 2009 desenvolvi, juntamente com a colega Silvana Lima, o projeto de extensão '*Educação do Campo em Amargosa: reconstruindo seus caminhos'*, envolvendo cerca de 40 participantes entre professores de turmas multisseriadas, gestores da SEC (diretores escolares e coordenadores pedagógicos), e representantes do STR, associações comunitárias rurais, APLB-Sindicato, ONG Centro Sapucaia e membros da Secretaria Municipal de Agricultura de Amargosa-BA. Nos anos seguintes este projeto gerou desdobramentos interessantes que desencadeou na elaboração das *Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa* (AMARGOSA, 2012) e a proposição do curso de Especialização *lato senso* em "Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do

Apesar de algumas limitações, a experiência desenvolvida foi muito valiosa para minha formação acadêmica, pois os resultados sistematizados em artigos que elaborei a partir da aplicação de vários instrumentos de recolha de dados (SANTOS, BRITO, 2013; SANTOS, 2015a, 2015b) apontavam que o projeto contribuiu para dar visibilidade ao tema no âmbito interno da Universidade e da Secretaria Municipal de Educação; e, no chão das escolas, ensejou o desenvolvimento de práticas inovadoras, contribuindo assim para a formação dos licenciandos e dos professores de turmas multisseriadas. A experiência positiva do "Pibid Classes Multisseriada" ensejou a articulação para a proposição de um novo subprojeto Pibid voltado para a iniciação à docência no contexto das turmas multisseriadas nas escolas do campo, que está em curso desde março de 2014 no CFP[33].

Todas as experiências acima relatadas têm confluído para o fortalecimento do debate sobre o tema escolas de turmas multisseriadas no âmbito do Mestrado Profissional em Educação do Campo, onde tenho assumido o componente curricular "Didática, Currículo e Avaliação no contexto das Classes Multisseriadas" e organizado eventos sobre o tema.

A trajetória anteriormente descrita, minha implicação com a região situada no entorno do CFP/UFRB, somada ao amadurecimento acadêmico proporcionado pela participação nos vários projetos acima descritos e sobretudo as aprendizagens decorrentes de participação no GRAFHO/UNEB, levou-me a propor a criação do

---

Semiárido Brasileiro" (Ver Almeida, 2015). Em 2011, considerando os resultados das investigações realizadas, conforme acima apontados, aproveitei o ensejo do "Edital Nº 001/2011/CAPES" aberto no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, para apresentar o Subprojeto "Física / Interdisciplinar – Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo", conhecido como *'Pibid Classes Multissseriadas* que se desenvolveu em três escolas rurais multisseriadas, de Amargosa, entre julho/2011 e fevereiro/2014. O subprojeto envolveu a participação de 19 sujeitos, sendo 15 Alunos-Bolsistas dos cursos de licenciatura em Física (6), Matemática (3), Letras (3) e Pedagogia (3); e mais 03 Bolsistas de Supervisão que atuam como professores/coordenadora em três escolas municipais, multisseriadas, situadas em distintas comunidades rurais do município de Amargosa-Ba; e 01 Coordenador do subprojeto (o autor desta tese). O "Pibid Classes Multisseriadas" teve o objetivo de oportunizar aos alunos da licenciatura do CFP a iniciação à docência em escolas de turmas multisseriadas no campo, portanto em um contexto marcado pela heterogeneidade. As turmas multisseriadas se configuram como espaços de grande heterogeneidade e colocam ao professor o desafio de planejar estratégias didáticas abertas, flexíveis, interdisciplinares, capazes de lidar com a "diversidade dentro da diversidade" (BOIX, 2011, p. 16), e constituindo-se, portanto, como espaço de profícua aprendizagem para que professores iniciantes aprendam a lidar com a diferença e construam tato para lidar com uma educação inclusiva.

[33]A ação, submetida ao Edital CAPES/Pibid Nº 061/2013, vincula-se ao subprojeto Pibid Pedagogia/UFRB, se intitula "Organização do Trabalho Pedagógico no Contexto da Educação Infantil e das Classes Multisseriadas" e é coordenado pela profa. Terciana Vidal Moura.

OBSERVALE - Observatório da Educação do Campo na Região do Vale do Jiquiriçá/BA. O grupo congrega professores e estudantes da graduação e da pós-graduação do CFP, professores da Escola Básica, pessoas ligadas a movimentos sociais e sindicais do campo, órgãos governamentais com atuação na região, etc. Tem como propósito maior realizar estudos e intervenções na realidade da Educação do Campo no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá, entorno do CFP/UFRB, convertendo-se em um espaço de investigação, formação e militância em prol da Educação do Campo no referido Território[34].

Minha inserção no *Ruralidades* permitiu-me, também, uma aproximação com as abordagens autobiográficas de pesquisa-formação. O contato com esta perspectiva teórica foi se aprofundando ao longo dos últimos anos, através da participação em encontros de formação do projeto, da participação em eventos pertinentes ao tema, do contato com a bibliografia, da experiência discente como aluno do curso de doutorado do PPGEduC; e, também, de algumas experiências docentes em que utilizei a escrita de memoriais como dispositivo de formação, na graduação.

A oportunidade de escrever sobre si tem sido bem avaliada pelos participantes, apesar das resistências iniciais a este exercício. Os alunos apontam que os textos escritos possuem um estilo de escrita mais sedutor (o texto narrativo), e, em geral, estão encharcados de experiências reais vividas pelos seus autores, estando assim carregadas de plenitude. Apontam ainda que não só através dos textos teóricos – muitos escritos numa linguagem árida, quase inteligível – mas através da reflexão sobre a experiência se constrói um conjunto de conhecimentos úteis ao seu fazer pedagógico.

A partir das conclusões do projeto *Ruralidades diversas,* surge o projeto *Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de*

[34] O OBSERVALE participa do projeto de pesquisa e inovação educacional *'Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem (2013-2017)'* proposto e coordenado pelo GRAFHO/UNEB, e desenvolvido através de parceria envolvendo mais cinco grupos de pesquisa. O OBSERVALE, embora não tenha sido co-proponente da pesquisa (porque ainda não havia sido formalmente criado), teve alguns de seus membros envolvidos na concepção inicial do projeto e têm outros de seus componentes envolvidos no desenvolvimento do projeto desde o mês de setembro/2014. O OBSERVALE desenvolve ainda o projeto de pesquisa "Mapeamento da realidade da Educação do Campo nos Territórios de Identidade do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá-Bahia".

passagem[35]*,* que toma as turmas multisseriadas como objeto específico de estudo e intervenção, considerando a sua significativa presença no estado da Bahia. As várias atividades realizadas no âmbito deste projeto têm me marcado como pesquisador, oportunizando-me ampliar a perspectiva de análise da questão das turmas multisseriadas para além dos espaços rurais, sobretudo pela relação que o tema guarda com as políticas públicas educacionais para o atendimento das populações rurais (nucleação escolar, transporte escolar), quando consideramos que grande parte dos alunos que residem no campo são obrigados a migrar para a cidade para dar continuidade à sua escolarização. Além disso, o projeto tem me permitido aprofundar a análise alcançada em estudos realizados ou orientados anteriormente, sobretudo na perspectiva de propor alternativas para a construção de uma pedagogia da diferença capaz de potencializar a heterogeneidade que configura este contexto pedagógico como possibilidade de aprendizagem. Neste sentido, o diálogo com a literatura internacional acessada a partir da itinerância acima descrita, e que melhor será referenciada no capítulo 3 desta tese, tem propiciado reflexões estimulantes e promissoras para a intervenção no contexto da multissérie.

1.2.2 A diferença como construção: diálogos possíveis entre as Ruralidades e a Educação do Campo

Minha participação simultânea em atividades realizadas pelo GRAFHO/UNEB, dentre as quais se destacam os projetos *Ruralidades* e

[35] O projeto de pesquisa *Multisseriação* é uma ação investigativa aprovada no âmbito do *Edital 028/2012 – FAPESB / Inovação em práticas educativas educacionais nas escolas públicas da Bahia*, com vigência entre13/08/2013 e 10/06/2016[35]. Mais recentemente, o projeto logrou aprovação no âmbito do Edital MCTI/CNPq, Chamada Universal nº. 14/2014. Tem como objetivo geral "Investigar questões teórico-metodológicas, vinculadas às turmas multisseriadas, suas relações com o trabalho docente e o cotidiano escolar, numa perspectiva colaborativa empreendendo ações de intervenção pedagógica que promovam a melhoria da qualidade da educação pública na Bahia" (SOUZA, et. al., 2013, p. 6). O projeto é coordenado pelo prof. Elizeu Clementino de Souza, do GRAFHO/UNEB, e conta com a participação do grupo de pesquisa Currículo, Avaliação e Formação (CAF) sediado no CFP/UFRB, além de outros grupos de pesquisa. O referido projeto desenvolve-se em quatro escolas públicas baianas, sendo duas municipais, multisseriadas, e duas estaduais, que recebem egresso de escolas multisseriadas, situadas nos municípios de Amargosa e Salvador.

Multisseriação e meu envolvimento com as atividades da Educação do Campo na UFRB, me permitiu dialogar com dois referenciais teóricos-políticos que se debruçam sobre a questão da escolarização dos sujeitos que vivem no meio rural.

Além da teorização sobre a pesquisa (auto)biográfica, que já era um objeto consagrado no âmbito do GRAFHO, passei, como membro do grupo, a refletir sobre as configurações do espaço rural brasileiro, que abraça os estudos sobre *Ruralidades* como campo teórico.

Duas razões subsidiavam esta opção no âmbito do GRAFHO: 1) a crítica à utilização indiscriminada dos conceitos de *campo* e *camponês*, para se referir indistintamente às diversas realidades rurais do estado da Bahia, onde os termos se mostravam postiços em muitos casos; 2) o entendimento que as distintas ruralidades que caracterizam a Bahia, tais como ilhas, beiradas, roças, áreas destinadas à agricultura familiar, ao agronegócio, acampamentos e assentamentos de reforma agrárias, colônias agrícolas, territórios indígenas e quilombolas, áreas ribeirinhas, áreas destinadas ao turismo rural, etc., exigia operar com um conceito mais plástico (SOUZA, E., 2011; SOUZA, 2012). Desta forma, o grupo passou a utilizar as produções de autores como Maria José Carneiro, Roberto Moreira, Maria José Wanderley, (CARNEIRO, 1998; MOREIRA, 2005; WANDERLEY, 2000, 2001), além das contribuições dos autores portugueses Rui Canário e Abílio Amiguinho, dentre outros, como aporte teórico para nutrir suas reflexões sobre os objetos de estudos.

Envolvi-me então em investigações de ações educativas que se desenvolvem em diferentes áreas rurais no Estado da Bahia, considerando os sujeitos, as práticas e as instituições educacionais de territórios rurais, tomando a escola como lugar de aprendizagem e intervenção social capaz de promover o dinamismo local. (SOUZA, et. al., 2010, p. 9).

No âmbito das discussões teóricas do campo das Ruralidades são chaves categorias a *cultura*, a *subjetividade* e a *cotidianidade*. No que se refere especificamente às escolas de turmas multisseraidas, o grupo propõe a melhoria das condições físicas das escolas, formação de professores e organização curricular flexível. Também considera as histórias de vida dos sujeitos desenvolvidos, a necessidade de uma maior articulação escola-comunidade, produção de materiais didáticos específicos para a multissérie e encara a multisseriação como uma opção

de organização da escolaridade que deve ser investigada e receber incentivos para ser aperfeiçoada.

Concomitantemente, como professor da UFRB, continuei a dialogar com outro referencial teórico que já conhecia de momentos anteriores, como forma de alimentar minhas inquietações acadêmicas. O referencial teórico da Educação do Campo[36] tem como categorias chave *classe, cultura e identidade*, num diálogo também próximo com temáticas características da epistemologia que sustenta os estudos pautados nas ruralidades, como cotidianidade e subjetividade. O Movimento da Educação do Campo vê como favorável a permanência das pequenas escolas no campo, que devem ser dotadas de condições materiais adequadas, mas ainda não se percebe neste movimento um esforço teórico sobre a questão da multisseriação (Ver Santos e Souza, 2014, p. 8). Suas propostas político-pedagógicas nesse sentido giram em torno das críticas ao Programa Escola Ativa, pelas suas limitações teóricas e financeiras; também se opõe à política de fechamento das escolas (Campanha "Fechar Escola é Crime!", do MST), incentiva a melhoria da infraestrutura das escolas (PRONACAMPO, PDDE-Campo, PDDE-Água, PNLD-Campo, etc), tendo lutado e conseguido a aprovação da Lei 12.690, que altera a

[36] O *Movimento Por uma Educação do Campo* surge a partir da articulação política dos movimentos sociais do campo na segunda metade dos anos 1990. Entretanto, segundo Socorro Silva (2004), suas raízes podem ser identificadas nos movimentos sociais do campo dos anos 1950-1960, onde se destacaram as Ligas Camponesas, o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER), a União dos Lavradores Agrícolas do Brasil (ULTAB), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), dentre outras. Nos anos de ditadura, clandestinamente, o movimento social do campo continuou resistindo com a criação da CPT, CEBS, PJR, ações que nos anos 80 e 90 desembocaram, finalmente, na criação de uma infinidade de movimentos sociais do campo, tais como MST, MAB, MMC, etc...Do ponto de vista da escolarização, estes movimentos forjam experiências alternativas que vão se consolidando ao longo do tempo constituindo-se em importantes referências, tais como as Escolas Famílias Agrícolas (FREITAS, 2015), as escolas do MST (MST, 1992), as Escolas Itinerantes (MST, 2008). Toda esta trajetória conflui para um movimento político mais articulado na segunda metade dos anos 90. Em 1997, tem-se o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA); em 1998, a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, luta que se expande nos anos seguintes. Como resultado de sua articulação, este movimento consegue arrancar do Estado brasileiro uma nova base legal (BRASIL, 2012) que repercutiu em políticas e programas tais como: PRONERA, PROCAMPO, Saberes da Terra, e, mais recentemente o PRONACAMPO. Também conseguem junto ao Governo Federal a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), em agosto de 2004, sendo esta alocada no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). E, ainda, conseguiu que projetos e programas mais genéricos assumam um recorte específico para o campo, desdobrando-se em ações tais como PDDE-Campo, PDDE-Água, PNLD-Campo, etc. Este Movimento reúne militância política e acadêmica, congregando Movimentos Sociais do Campo, Universidades, e Poder Público. Logrou, mais recentemente, em 2010, a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). Atualmente, encontramos nas universidades brasileiras uma infinidade de grupos de estudos e pesquisa que teoricamente se filiam ao movimento e participam de sua agenda nacional.

LDB para dificultar o fechamento das escolas do campo, e a formulação do Programa Escola da Terra, financiado pelo Governo Federal.

Como pesquisador da temática das ruralidades e como professor da UFRB, vendo-me diante das possibilidades da epistemologia pautada na Educação do Campo, tenho buscado um diálogo entre estas duas correntes, buscando os pontos de interseção entre elas e uma forma de transformar o que vem sendo considerado até então como problema, as turmas multisseriadas nas escolas rurais/do campo.

1.3 "QUANDO O PROBLEMA PODE SER A SOLUÇÃO!" [37]

Apesar de já saber que fenômeno das *turmas multisseriadas* caracterizadas pela junção de alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em "séries" ou "ano" escolar) em uma mesma sala de aula, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor, tem sido uma realidade muito comum dos espaços rurais brasileiros, notadamente nas regiões Norte e Nordeste, meus diálogos com as duas correntes epistemológicas supracitadas mostraram-me que estas turmas têm sido tratadas nas últimas décadas como uma "anomalia" do sistema, "uma praga que deveria ser exterminada" para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano, este modelo de organização escolar/curricular tem resistido. Como "fênix que renasce[38]", as escolas de turmas multisseriadas tem desafiado as tentativas governamentais que tentaram extingui-las[39].

[37]Este subtítulo inspira-se no título da dissertação de mestrado *"Escolas multisseriadas: quando o problema é a solução"*, defendida por Ilsen Chaves da Silva junto à Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), em 2007 (SILVA, 2007). O texto aqui apresentado corresponde à revisão e ampliação de trabalhos publicados anteriormente em Santos e Moura (2010) Souza e Santos (2014).

[38]Faço uso aqui de termos presentes no título do sugestivo artigo *"Fênix que renasce ou praga a ser exterminada: classes multisseriadas"*, de autoria de Silva, Camargo e Paim (2008).

[39] O Plano Nacional de Educação – PNE, sancionado através da Lei 10.172/2001, expressa bem a posição governamental a favor da extinção das classes multisseriadas, contrariando a LDB. Entre as **Diretrizes** estabelecidas para o Ensino Fundamental, o PNE estabelece que: "A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade". (BRASIL, 2001, p. 49). Reforçando esta Diretriz, o item Objetivos e Metas deste mesmo Plano, propõem, dentre outras: "[...] 15) Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos; 16) Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas". (BRASIL, 2001, p. 51). Esta posição contraria, dentre

Fui percebendo, surpreendentemente, os números desmascaram as teses que a colocam como coisa do passado, em extinção. Em que pese às políticas públicas virem incentivando o processo de nucleação escolar e desvalorizando a modalidade de escolas multisseriadas, elas somavam, segundo o Censo Escolar 2013 do INEP/MEC, cerca 88.261 turmas com esta configuração no Ensino Fundamental I, no Brasil (INEP, 2013). Um dado chamou-me a atenção no aprofundamento dos estudos acerca da temática: é que o estado da Bahia é o que reúne o maior número de turmas com este tipo de organização: são 14.193 respondendo por 16,08% da realidade brasileira neste nível de ensino. O mesmo Censo registra ainda a existência de 8.558 turmas de "correção do fluxo escolar" no Ensino Fundamental I e II (Tabela 4.6) e, 2.538 turmas "não-seriadas" (esse é o termo empregado) no Ensino Médio brasileiro (Tabelas 4.13 e 4.15)[40]. Não obstante esta presença viva no cenário educacional brasileiro, as classes multisseriadas padecem do "abandono", do silenciamento e do preconceito.

Fui constando, como pesquisador, que não tem havido, por parte do Estado brasileiro, a implementação de políticas públicas significativas voltadas para a realidade das escolas com turmas multisseriadas. No período entre 1997-2012 tivemos o *Programa Escola Ativa*, uma ação que congregava formação continuada de professores que atuavam em turmas multisseriadas e distribuição de *kit´s* e livros didáticos, mas o programa sofreu críticas contundentes ao longo de sua existência, tendo se findado em 2012, após sofrer duas reformulações (FONEC, 2011)[41]. Em

---

outros, os artigos 23 e 28 da LDB que propõem formas diversas de organização curricular, numa tentativa de estimular a superação da fragmentação instituída pelo modelo curricular seriado, que o PNE parece pretendeu reforçar. O PNE 2014 (Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014) parece mais sensível à questão. Embora não apareça referência explícita às escolas de turmas multisseriadas, as suas Estratégias sinalizam para o atendimento ao direito à escolarização dos sujeitos do campo. A Estratégia 1.10, por exemplo, consiste em "fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada". A Estratégia 2.10 estabelece: "estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades". Por fim, a Estratégia 7.14 prevê "desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais (BRASIL, 2014).

[40]Se somarmos estes números eles alcançariam 98.957 turmas com configuração não-seriada.

[41] Sobre o Programa Escola Ativa, cf. Bicalho (2013), FONEC (2011), Freire (2005), Lopes (2007), Xavier Neto (2007).

seu lugar o Governo Federal anunciou o *Programa Escola da Terra*[42]*,* que consiste na oferta de formação continuada para professores que atuam nas turmas multisseriadas, com a meta de atender um número de 7,5 mil docentes, algo considerado insuficiente diante da demanda existente.

O silenciamento manifesta-se na falta de interesse por esta temática no âmbito das pesquisas e ações desenvolvidas pelas Universidades, mesmo naquelas voltadas para a formação de professores e que se localizam em municípios do interior do Brasil, em contexto muito próximos das escolas de turmas multisseriadas. Meus estudos levaram-me a, juntamente com meu orientador, fazer um levantamento no Banco de Tese e Dissertações da Capes (SANTOS; SOUZA, 2014), o que nos permitiu constatar a existência de apenas 7 teses de doutorado e 55 dissertações de mestrado sobre o tema classes multisseriadas defendidas nos programas de pós-graduação do Brasil no período entre 1987-2012, quantidade que se revela muitíssimo baixa, diante da proporção numérica do fenômeno das classes multisseriadas, conforme já apontado.

As consequências do silenciamento político e acadêmico são muitas, dentre elas o preconceito sobre as escolas de turmas multisseriadas, que se manifesta na forma como o tema tem sido encarado pela teorização pedagógica, pelas políticas públicas, pelos gestores municipais e, também, pelos professores. Nas últimas décadas tem prevalecido também a política de extinção das classes multisseriadas através do seu fechamento com vistas à implantação da política de nucleação escolar vinculada ao transporte dos alunos da roça para escolas da cidade (SANTOS, 2006). Como grande parte das turmas multisseriadas abriga-se em escolas rurais que oferecem matrículas para os anos iniciais do ensino fundamental, foram elas as mais atingidas.

Algo que me marcou como pesquisador foi a constatação da falta de um olhar mais sensível e atento dessas políticas, o que têm levado os professores que atuam nas escolas de turmas multisseriadas a vivenciarem um cotidiano caracterizado pela precariedade material e estarem submetidos a uma lógica de organização curricular

[42] O programa tem sido assumido por algumas poucas Universidades Federais selecionadas pela SECADI a partir de sua trajetória na formação de professores do campo, em parceria com Secretarias Estaduais. Embora tenha sido incluído como uma ação do PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo, criado em 2012, apenas em 2014 começou a funcionar após lentos processos de mobilização realizados nos estados e municípios para inscrição de professores.

que, por ter como égide a lógica da seriação, acaba reproduzindo a organização do trabalho pedagógico em moldes fragmentados e disciplinares, constituindo-se em um empecilho para o aproveitamento da heterogeneidade que configura a multissérie. Tais elementos têm contribuído para gerar discursos e representações negativas em torno do trabalho pedagógico em turmas multisseriadas, fazendo emergir o preconceito em torno desta realidade (SANTOS, MOURA, 2010).

Esses fatores, associados, tem se constituído num grande entrave para construção de uma prática pedagógica que promova a qualidade da educação nas turmas multisseriadas, através de ações que possibilitem de forma significativa a aprendizagem dos alunos nestes contextos pedagógicos. Assim, urge a necessidade de políticas públicas mais localizadas e um Projeto Político-Pedagógico que traduza a dinâmica cultural e pedagógica do meio rural e das turmas multisseriadas. Entretanto, para que esta questão se efetive, a produção do conhecimento sobre este fenômeno se faz importante. Daí a necessidade de me aprofundar nesta temática que assume uma importância social e política significativa nas áreas em que se situam, justificando, portanto, a realização de estudos sobre a forma como se configuram.

Além disso, a invisibilidade do contexto das escolas de turmas multisseriadas nos cursos de formação docente me move a tencionar esta temática. A falta de uma formação docente que possibilite aos professores um diálogo e uma prática mais próxima das singularidades das turmas multisseriadas, tem gerado situações de repúdio, desconforto, resistência e precarização do trabalho daqueles que lá atuam.

Um conjunto de TCC's que tive a oportunidade de orientar versando sobre o tema turmas multisseriadas tomando como objeto de estudo o trabalho docente e as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores nos municípios de Amargosa (ALMEIDA, 2012), Conceição do Coité (SILVA, 2012), Jiquiriçá (MEDRADO 2012), Mutuípe (JESUS, 2012; MOTA, 2014) e Valença (SANTOS, 2010; GONÇALVES, 2013), apontam que a forma como professores de turmas multisseriadas lidam com a diversidade que caracteriza a multissérie tem forte influência dos modelos de gestão instituídos nos municípios. Assim, há municípios em que a queixa mais recorrente situa-se sobre a falta de infra-estrutura física, e a escassez de materiais didáticos (GONÇALVES, 2013; JESUS, 2012; MOTA, 2014); em outros as maiores

lamentações situam-se sobre a inconstância ou mesmo ausência de acompanhamento pedagógico por parte as Secretaria Municipal de Educação (GONÇALVES, 2013; JESUS, 2012; MEDRADO, 2012); ainda em outros, a queixa é sobre o excesso de controle e regulação pedagógica instituído pelo Órgão Municipal de Educação (ALMEIDA, 2012). No conjunto, os trabalhos apontam que grande parte dos professores que atuam nestes espaços possuem vínculo empregatício precário (temporário)[43] e/ou encontram-se no início da carreira; e que as suas histórias de vida têm influência na forma como organizam o trabalho docente nestes contextos.

Surge daí, então, o desejo de empreender estudos sobre as histórias de vida das professoras de turmas multisseriadas utilizando a abordagem (auto)biográfica e adotando o uso de entrevistas narrativas como forma de possibilitar de forma mais efetiva a emergência das vozes e memórias dos sujeitos, consciente de que estas carregam uma potência significativa ao deixar fazer emergir aspectos não contemplados pelo emprego de metodologias mais convencionais. Nutrindo-se destas contribuições, esta tese procurou escutar as narrativas de professores que atuaram em diferentes períodos históricos procurando analisar como se configurou a docência neste contexto.

[43] Considerando amostras aleatórias feitas por quatro estudos realizados sob minha orientação nos anos de 2012 e 2014 com professores de turmas multisseriadas dos municípios de Amargosa (ALMEIDA, 2012, p. 96), Jiquiriçá (MEDRADO, 2012, p. 73), e Mutuípe (JESUS, 2012, p. 72; MOTA, 2014, p. 69), de um total de 114 sujeitos pesquisados, 60 (53%) eram efetivos e 48 (47%) eram contratados.

II. (AUTO)BIOGRAFIA, EDUCAÇÃO E RURALIDADES

> “Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”. (BOSI, 1994, p. 17).

Nesse trabalho, coerente com o objeto do estudo proposto, a questão da pesquisa e o método (auto)biográfico empregado na investigação, centrei-me em procedimentos da abordagem qualitativa de pesquisa.

A opção metodológica recaiu sobre o emprego do método (auto)biográfico, pelas potencialidades que apresenta e pela sua pertinência ao objeto, mediante a realização de um estudo que considerasse as narrativas das professoras de turmas multisseriadas.

Essa abordagem pareceu-me bastante útil para revelar aspectos silenciados historicamente pela produção acadêmica, sobretudo quando consideramos o exercício da docência no contexto dos espaços rurais. Assim, a principal técnica de pesquisa consistiu na realização de entrevistas narrativas com as colaboradoras, revelando-se como fértil, ao permitir uma aproximação com o cotidiano da escola rural em diferentes momentos históricos, além de revelar a teia de relações sociais em que estavam imersas estas professoras.

Assim, a pesquisa foi desenvolvida tomando como referência o "paradigma interpretativo-fenomenológico", com o emprego do método (auto)biográfico, uma vez que este se preocupa com os sentidos atribuídos pelos sujeitos as diversas experiências vividas, na medida em que narram e ressignificam os acontecimentos de suas histórias de vida.

2.1 ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA

O método (auto)biográfico situa-se na tradição interpretativa, também chamada por autores como Bertoux (2010), Bogdan e Biklen (1994), Menga e Ludke (1996) de "pesquisa qualitativa". A pesquisa qualitativa apresenta aspectos bastante diferentes da pesquisa quantitativa, embora existam estudos que são construídos

sob as duas abordagens, visto que não são opostas, apresentam naturezas diferenciadas (SILVA et al., 2007).

No contexto da investigação qualitativa, o pesquisador pode aderir a diferentes tipos de investigação, como a etnográfica, a pesquisa ação, o estudo de caso, a pesquisa experimental, bibliográfica, participante, a história de vida, a (auto)biografia.

A pesquisa *biográfica* objetiva entender como os diferentes indivíduos se relacionam com as mais diversas instituições, com a educação, "[...] a maneira como eles dão significado as suas experiências de formação e de aprendizagens em suas construções biográficas individuais, nas suas relações com os outros e com o mundo social [...]" (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 54), preocupando-se desta forma, com os significados atribuídos pelos indivíduos às suas experiências de formação.

Já a (*auto)biografia* é o "[...] escrito da própria vida", "caracterizando-se como oposta à biografia, porque o sujeito desloca-se numa análise entre o papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências, sem que haja uma mediação externa de outros [...]". A autobiografia configura-se enquanto um método de investigação "[...] porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação [...]" e como um dispositivo de formação, uma vez que "[...] parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história [...]" (SOUZA, E., 2006, p. 25-26).

Nesta pesquisa será empregada a expressão (auto)biografia, com a primeira parte grafada entre parênteses para destacar suspensão, expressando assim a relação de ambigüidade entre a narrativa de si e a narrativa sobre o outro constituinte da autobiografia e da biografia, respectivamente. É, pois, nesta tensão entre essas duas perspectivas que se situou este trabalho. A (auto)biografia esteve sendo praticada quando as colaboradoras da pesquisa procederam as narrativas de si, provocadas pela técnica da entrevista narrativa, e a biografia foi exercitada, sobretudo no tópico inicial do capítulo 6 (item 6.1) quando, elaboro uma caracterização biográfica de cada uma das colaboradoras, considerando e respeitando as narrativas que fizeram de si.

Enquanto recurso metodológico que possibilita, por meio de narrativas, tanto ao formando quanto ao formador significar e ressignificar suas histórias de vida, “[...] através das marcas e dispositivos experienciados nos contextos de sua formação [...]”, conforme aponta Souza (2008), a (auto)biografia vem se consolidando consideravelmente nas Ciências Humanas - História, Psicologia, Sociologia e Educação. Neste sentido, ela tem estado presente em pesquisas científicas produzidas nessas áreas, seja como metodologia de investigação ou como objeto de estudo (SOUZA, 2011).

Segundo Ferrarotti (2010, p. 36), o método (auto)biográfico apresenta os seguintes princípios: a) pretende atribuir à subjetividade um valor de conhecimento; b) lê a realidade social a partir do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado; c) baseia-se em elementos e materiais na maioria dos casos, autobiográfico, e, portanto expostos às inúmeras deformações de um sujeito-objeto que se observa e se reencontra; d) situa-se frequentemente no quadro de uma interação pessoal (entrevista). Ainda segundo Ferrarotti (2010, p. 36) “O método biográfico situa-se para além de toda a metodologia quantitativa e experimental”. Os elementos quantificáveis de uma biografia são geralmente pouco numerosos e marginais: a biografia provém quase inteiramente do domínio do qualitativo.

Desta forma, a (auto)biografia configura-se pelo “escrito da própria vida”, possibilitando ao sujeito deslocar-se numa análise entre o papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências. Para Souza, a (auto)biografia caracteriza-se como método de investigação “[...] porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação” e como um instrumento de formação, uma vez que “parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história [...]” (SOUZA, E., 2006, p. 26).

Nas pesquisas educacionais, o método (auto)biográfico é utilizado como dispositivo investigativo e formativo tanto na formação inicial e continuada de professores, quanto nas pesquisas que estudam as memórias e (auto)biografias de educadores (SOUZA, E., 2006).

Mais precisamente, no âmbito metodológico da investigação científica educacional, os estudos (auto)biográficos ganham força nos últimos vinte anos, tendo em vista que,

> [...] a década de 1990 traz grandes mudanças, apresentando um crescimento vertiginoso dos estudos que fazem uso dessas metodologias, genericamente denominadas de autobiográficas. Como repercussão deste movimento, os cursos de formação de professores têm procurado introduzir a utilização de escritas autobiográficas como instrumento de pesquisa e como dispositivo de formação, pois as narrativas de si são vistas como base para o conhecimento de si e impulso de transformação pessoal/institucional. (BUENO et. al., 2006, p. 387)

A abordagem (auto)biográfica começou a ser introduzida no campo da formação de professores no Brasil, de forma mais efetiva, a partir dos anos de 1990 e teve um extraordinário impulso na primeira década do século XXI, inclusive com a realização de seis edições do *Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – CIPA*, respectivamente nas cidades de Porto Alegre-RS (UFRGS, 2004), Salvador-Ba (UNEB, 2006), Natal-BA (UFRN, 2008), São Paulo (USP, 2010), Porto Alegre (PUC-RS, 2012) e Rio de Janeiro (UERJ, 2014). “Cada vez mais ganham corpo e expressão estudos sobre formação de professores que tematizam os percursos de formação com enfoque na história de vida, nas autobiografias e nas narrativas de formação” (SOUZA, E., 2006, p. 31). Este movimento culminou com a criação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOGraph), em 2008.

Desde então, as pesquisas (auto)biográficas têm tido grande divulgação, reconhecimento e apresentado profícuas contribuições para a produção do conhecimento científico. No campo da formação de professores, a pesquisa (auto)biográfica tem sido utilizada como método e fonte de investigação, como dispositivo de formação e procedimento de intervenção e de acompanhamento, como fonte de pesquisa e prática de formação, através de narrativas orais e/ou das escritas de si, revelando-se um ato performativo, um fenômeno social e antropológico. (PASSEGGI, 2008).

Como repercussão deste movimento, por exemplo, os cursos de formação de professores têm procurado introduzir a utilização de escritas (auto)biográficas como

instrumento de pesquisa e como dispositivo de formação, pois as narrativas de si são vistas como base para o conhecimento de si, implicando em transformação pessoal/institucional e de práticas docentes. As experiências por mim coordenadas em cursos de licenciaturas na UNEB e na UFRB, conforme descrito no Capítulo 1 desta tese atestam a potência desta perspectiva.

> O uso das narrativas autobiográficas em Educação implica uma ruptura histórica e um posicionamento político. Primeiramente e, sobretudo, com a visão conteudística. Qual a importância de se escrever sobre a formação? Há uma resistência muda, ou explícita, por parte de muitos professores universitários contra esse tipo de exercício de reflexão. Mas há também um movimento silencioso e constante que faz da vida acadêmica um permanente processo de biografização. [...] A finalidade de escrever sobre a própria aprendizagem é justamente a de poder (aprender) a situar-se, deliberadamente, do lado do processo e não do produto, da ação e não da produção, pois se volta para a relação da pessoa com o conhecimento. A escrita reflexiva sobre a experiência de aprendizagem, quer se trate de um memorial, um portifólio, um diário de pesquisa ou da história de vida profissisonal, "formam para a **formabilidade**, ou seja, para a capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, engendrada por uma relação reflexiva com sua "história", considerada como "processo de formação" (PASSEGGI, 2008, p. 35, grifo da autora).

Ao falar ou escrever sobre sua prática os sujeitos além de fornecerem dados importantes sobre suas experiências para outros sujeitos, apropriam-se de sua história, compreendem como se constituíram como tal, validando assim a pesquisa de si como dispositivo de (auto)formação. (PASSEGGI, BARBOSA, 2008; SOUZA, E., 2006; SOUZA e MIGNOT, 2008).

Apesar de seu longo alcance e do amplo reconhecimento que tem obtido nos últimos anos, no Brasil, segundo Abrahão (2008, p. 9), críticas tem sido dirigidas ao método (auto)biográfico. Entre elas a autora destaca que três conjuntos de críticas se sobressaem: aquelas que indicam que a pesquisa (auto)biográfica é carente de valor epistemológico; aquelas que vêem na pesquisa (auto)biográfica "um dispositivo de coerção e assujeitamento", pois estenderia aos sujeitos "um manto de vigilância sobre suas vidas narradas"; e, por fim, aquelas que imputam às narrativas auto-referentes a incitação ao individualismo. (ABRAHÃO, 2008, p. 9). Todas estas

críticas já foram fundamentalmente rebatidas por autores do campo da (auto)biografia, sobretudo Novoa e Finger (2010) e Ferrarotti (2010).

Mencionando os desafios atuais da pesquisa (auto)biográfica em educação, Delory-Momberger comenta que o objetivo da mesma é entender como os diferentes indivíduos se relacionam com as diversas instituições, com a educação e com "[...] a maneira como eles dão significado a suas experiências de formação e de aprendizagem em suas construções biográficas individuais, nas suas relações com os outros e com o mundo social [...]" (2011, p. 54), preocupando-se, desta forma, com os significados atribuídos pelos indivíduos às suas experiências de formação.

Os estudos (auto)biográficos constituem-se em importantes espaços de escuta dos professores na cena da investigação educacional, possibilitando que esses sujeitos falem sobre relações de ensino e aprendizagem, da identidade profissional e das diversas situações do contexto escolar. Ademais, "[...] têm permitido evidenciar e aprofundar análises sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializar e entender diferentes mecanismos e processos em temporalidades diversas [...]" (SOUZA, MIGNOT, 2008, p. 07), apontando ainda como o individual e o social estão interligados, como as pessoas lidam com a estrutura social mais ampla que se apresenta em seu cotidiano.

2.2 MEMÓRIA E (AUTO)BIOGRAFIA

Produto da atividade humana, a memória é composta por representações construídas nas relações do indivíduo com a natureza e o social. Quando trabalhamos com narrativas, o que obtemos são lembranças, as quais são traduções, sob a forma de linguagem das representações. Para Halbwachs (2006, p. 71) "[...] a lembrança é, em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda dos dados do presente, e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifesta-se já bem alterada".

A memória tem sido estudada por várias disciplinas do campo científico. No campo da Biologia, da Psicologia ou da Psiquiatria, a memória é estudada como

propriedade de conservar informações, como conjunto de funções psíquicas que permitem ao ser humano atualizar impressões passadas ou assim representadas. (BRANDÃO, 2008)

No campo da História, ela é estudada em sua dimensão social. Le Goff (1996) destaca que foram abandonadas as teorias que tratavam mecanicamente os processos de atualização dos vestígios mnemônicos, substituídas por concepções complexas da atividade mnemônica do cérebro e do sistema nervoso, que enfatizam os processos de estruturação da memória, de ordenação e de releitura dos vestígios. Destaca também como alguns cientistas aproximaram a memória de fenômenos sociais, ao afirmar que:

> [...] o ato mnemônico fundamental é o "comportamento narrativo" que se caracteriza antes de mais nada pela sua função social, pois que é a comunicação a outrem de uma informação, na ausência do acontecimento ou do objeto que constitui o seu motivo" [...] aqui intervém a "linguagem, ela própria produto da sociedade"[...] A utilização de uma linguagem falada, depois escrita, é de fato uma extensão fundamental das possibilidades de armazenamento da nossa memória que, graças a isso, pode sair dos limites físicos do nosso corpo para estar interposta quer nos outros quer nas bibliotecas [...] antes de ser falada ou escrita, existe uma certa linguagem sob a forma de armazenamento e informações na nossa memória. (LE GOFF, 1996, p. 424-425)

Por conta dessa aproximação, Le Goff (1996) defende o estudo das perturbações da memória também pelas ciências sociais, a exemplo das amnésias coletivas, quando a falta ou perda voluntária ou involuntária da memória coletiva determina perturbações na identidade coletiva dos grupos, povos ou nações.

Embora mencione a memória específica, relativa à fixação dos comportamentos das espécies animais, a memória artificial, relativa à reprodução de atos mecânicos encadeados; a memória genética, relativa à herança genética, Le Goff (1996) interessa-se mesmo no estudo da memória étnica ou coletiva, relativa à reprodução do comportamento nas sociedades humanas. Esta memória e objeto de estudo da História e da Antropologia, pois, dentre outras razões, o estudo da memória social é um dos meios de abordar os problemas do tempo e da história. Para estudá-la, é necessário diferenciar as sociedades de memória oral das

sociedades de memória escrita, bem como as fases de transição da oralidade para a escrita.

Além disso, as contribuições de psicólogos e psicanalistas sobre as manipulações da afetividade, do desejo, da inibição e da censura sobre a memória individual remetem metaforicamente às lutas das forças sociais pelo poder que envolvem a memória coletiva:

> Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. (LE GOFF, 1996, p. 426).

A escrita produziu uma profunda e dupla transformação da memória coletiva nos primórdios da civilização humana: a comemoração, a celebração de um acontecimento memorável por um monumento comemorativo, a memória na forma inscrição: “Nos templos, cemitérios, praças e avenidas das cidades, ao longo das estradas [...] as inscrições acumulavam-se e obrigavam o mundo [...] a um esforço extraordinário de comemoração e de perpetuação da lembrança.” (LE GOFF, 1996, p. 432).

A evolução da memória, em decorrência da difusão da escrita, esteve associada ao desenvolvimento urbano, pois o registro escrito não se destinava àquilo que se fabricava ou vivia cotidianamente, mas selecionava os atos financeiros e religiosos, as dedicatórias, as genealogias, o calendário, tudo o que nas novas estruturas das cidades não fosse fixável na memória de modo completo, nem em cadeia de gestos, nem em produtos.

A passagem da oralidade à escrita transformou profundamente a memória coletiva, particularmente a “memória artificial”, devido, por exemplo, à invenção das técnicas de memorização “palavra por palavra”, como a lista, sucessão de palavras, de conceitos, de gestos, de operações a efetuar numa ordem, base de um método educacional baseado na sua memorização.

A passagem do oral para o escrito, entretanto, depende das especificidades de cada sociedade antiga. O mundo muçulmano manteve até o século XV um tipo

de memória baseada na convivência de culturas orais e escritas, aproximando-se depois do modelo comum a outras sociedades que associam memória e escola.

Além dessas especificidades, cabe perguntar: a que está ligada esta transformação da atividade intelectual revelada pela memória artificial escrita? À necessidade de memorização de valores numéricos, ao desenvolvimento do comércio, à instalação do poder monárquico. A memorização pelo inventário, pela lista hierarquizada, não é unicamente uma atividade nova de organização do saber, mas um aspecto da organização de um poder novo.

Se a distinção da memória do hábito permite ao indivíduo o reconhecimento do seu passado, a história possibilita ao grupo social conquistar o seu passado coletivo. Seguiremos, agora, aquilo que Le Goff (1996) considerou como "desenvolvimentos atuais da memória", sobre os quais discorreremos mais detidamente, pois é exatamente nesse momento histórico que boa parte da discussão sobre a memória e suas relações com a história se desenvolveu impulsionada por diversos fatores que examinaremos, como a necessidade que diversos grupos e corporações nas sociedades contemporâneas têm de registrar suas trajetórias particulares. Tais relações têm sido objeto de longos debates entre os historiadores, tanto que existe um extenso material a esse respeito.

Henri Bergson (1999), compreende a memória como um fenômeno interno ao indivíduo, envolvendo a percepção particular das coisas e o registro dos fatos vividos, estabelecendo, a partir deles, imagens que seriam preservadas em estado latente em seu inconsciente. Existiria nessa perspectiva uma lembrança pura, que se manteria oculta no inconsciente do sujeito, podendo ser trazida à tona em determinados momentos em forma de "imagens-lembrança", passando, ao "estado de coisa presente" durante um breve período, no qual se associaria à percepção atual do indivíduo, ficando acessível à consciência, que a traria da sombra no momento que lhe conviesse e a deixaria em seguida retornar à escuridão da inconsciência. (BERGSON, 1999).

O entendimento de Bergson, contudo, foi fortemente contestado por não condicionar a recuperação da memória às relações entre os indivíduos. "Não há no texto de Bergson, uma tematização dos sujeitos-que-lembram, nem das relações entre os sujeitos e as coisas lembradas; como estão ausentes os nexos

interpessoais, falta, a rigor, um tratamento da memória como fenômeno social". (BOSI, 1994, p. 16)

Isso ocorreu a partir de Maurice Halbwachs (2006) que introduziu diferenças significativas no estudo da memória, tanto individual quanto coletiva. Halbwachs (2006) não esteve preocupado com a memória de um indivíduo isolado, mas inserido nos âmbitos condicionantes dos diversos grupos que faz parte e que se constituem em suas referências organizativas e estruturantes – a família, a associação profissional, o grupo religioso, a classe social – cujos papéis são fundamentais na constituição e recuperação da sua memória, determinando o que será e como será lembrado.

Pioneiro no entendimento da memória como fenômeno social, Halbwachs (2006) discute sobre a aparente unidade de uma lembrança como uma ilusão, visto que ela é efeito de uma série de pensamentos coletivos que a compõem. É da combinação das memórias do coletivo que pode emergir essa forma chamada lembrança, porque a traduzimos em linguagem.

Para Halbwachs (2006), existem quadros sociais, exteriores aos pensamentos sociais, mas que os englobam, formando um tempo e um espaço coletivos. Para lembrar, partimos de noções e de conhecimentos comuns aos grupos a que pertencemos ou pertencíamos, dos contextos sociais estabelecidos e assegurados por esses grupos. A experiência passada, com a experiência do presente, se apreende através dos quadros e das noções providos pela coletividade. A memória coletiva, necessariamente, está vinculada a um grupo social determinado.

Segundo Halbwachs (2006), relembrar um fato não seria trazer à tona uma imagem existente, tal como registrada, mas reeditá-la a partir de uma série de elementos relacionados ao presente. Na mesma perspectiva, Bosi (1994) afirma em um excerto já colocado na epígrafe deste capítulo que "Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho." (BOSI, 1994, p. 17).

Sendo assim, poderíamos admitir como aceitável e até natural a existência de variações na recordação de um fato passado, pois tais recordações não seriam a expressão idêntica dos fatos, tais como realmente aconteceram, mas apenas uma

(re)construção dos mesmos, que se atualiza continuamente à medida que os indivíduos são expostos à convivência social. Ao discutir sobre essa questão, afirma Bosi, que:

> [...] deve-se duvidar da sobrevivência do passado “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se, e com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista. (BOSI, 1983, p. 17).

É importante destacar, ainda, que Halbwachs (2006) estabelece uma forte distinção entre memória e história, na verdade uma oposição, pois a história começa quando termina a tradição, quando se decompõe a memória social. A memória coletiva é continua e natural, pois retém do passado aquilo que ainda é vivo ou capaz de viver na consciência de um grupo que a mantém. A memória não ultrapassa o limite do seu grupo.

A história, ao contrário, é produzida na tentativa de desfazer a descontinuidade entre o passado e o presente, a partir da recuperação de documentos que estavam perdidos. Mas, obedecendo a necessidades didáticas de esquematização, a história cria uma seqüência artificial para o tempo, divide o passado em séculos e em períodos, utilizando-se de critérios eruditos próprios de um pequeno grupo especializado – os historiadores – e estranho aos grupos que mantêm as memórias coletivas. Nas palavras do próprio Halbwachs:

> Nada é inexato neste quadro. Vistos de longe e conjuntamente, mas sobretudo vistos de fora, contemplados por um espectador que não tem como ponto de partida os grupos que observa, os fatos são assim agrupados em conjuntos sucessivos e separados, cada período tendo um começo, um meio e um fim. (HALBWACHS, 2006, p. 59).

Em suma, enquanto a memória coletiva volta-se para o presente do grupo que a mantém viva, a história volta-se para o conhecimento do passado com pretensões de universalidade e diversidade.

2.3 DESENHO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO: diálogos cruzados

São muitos os instrumentos de recolha de dados usados no âmbito das investigações que empregam o método (auto)biográfico, tais como histórias de vida, relatos orais, (auto)biografias, biografias, memoriais, cartas, diários, fotografias, entrevistas, escritas escolares, etc. Nesse estudo priorizamos o uso de entrevistas narrativas, tal como é proposto por autores como Bertaux (2010), Jovchelovitch e Bauer (2002) e Schütze (2011), pois ela permite a captação imediata e corrente da informação, através do aprofundamento de narrativas de questões íntimas e pessoais em uma dimensão e com uma pregnância, que não poderiam ser apresentados com outras técnicas.

Existem algumas especificidades da (auto)biografia que não são possíveis de serem contempladas usando entrevistas tradicionais ou no modelo perguntas-respostas dirigidas. Por isso, recorri ao uso das entrevistas narrativas que preservam perspectivas particulares, na medida em que estão relacionadas ao modo de vida e às experiências dos seus autores. Elas estão estruturadas com base num contexto, em acontecimentos sequenciais ou não, explicitando apropriações dos sujeitos sobre o lugar, o tempo, a motivação e as orientações do sistema simbólico (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2002). Ainda sobre essa questão, Bertaux (2010), afirma que as entrevistas narrativas propiciam um caráter humano aos materiais recolhidos, estão marcadas pela curiosidade pelo(s) outro(s) e permitem estudar a ação durante seu curso. Nessa perspectiva, as narrativas são tomadas como um método e como dispositivo de pesquisa que observa os percursos de ação dos sujeitos, considerando seus contextos sociais, suas estruturas e dinâmicas.

Ampliando essa discussão, Bertaux (2010), afirma que na entrevista narrativa o sujeito conta toda ou parte de sua experiência vivida a um pesquisador, compreendendo-a a partir do momento em que o sujeito relata sua experiência vivida sob três ordens de realidade: a realidade histórico-empírica (percurso

biográfico), a realidade psíquica e semântica (totalização subjetiva atribuída pelo sujeito as suas experiências vividas) e a realidade discursiva (a narrativa como resultante da relação dialógica da entrevista), visto que:

> Uma narrativa de vida não é um discurso qualquer: é um discurso narrativo que se esforça para contar uma história real e que, além disso, diferentemente da autobiografia escrita, é improvisado durante uma relação dialógica com um pesquisador que orientou a entrevista para a descrição de experiências pertinentes para o estudo de seu objeto de pesquisa (BERTAUX, 2010, p. 89).

Assim, os acontecimentos sociais são reconstruídos a partir da perspectiva dos informantes, a qual segue um esquema autogerador, apresentando características como: descrições detalhadas dos acontecimentos e entre eles, dando conta dos lugares, dos motivos, estratégias, tempos; fixação da relevância, na medida em que o contador narra os aspectos do acontecimento que considera relevante a partir de sua visão de mundo; por fim, a realidade mencionada na narrativa deve ser contada em sua totalidade, com início, meio e fim, mesmo que se trate de um fato presente (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2002).

A entrevista narrativa possui características específicas, não é estruturada, e sim de profundidade, ultrapassando o esquema de perguntas e respostas e utiliza-se de uma prática cotidiana, que remete-se ao ato de contar e de escutar história. O entrevistador deve influenciar minimamente a narração, selecionando um ambiente favorecedor e principalmente, evitando uma pré-estruturação da entrevista.

O fato de algumas das colaboradoras estarem se referindo a acontecimentos que ocorreram há vários anos pode gerar criticas daqueles que julgam que as professoras, poderiam ter modificado suas lembranças sobre o passado. Não há como negar que esse é um problema pertinente aos estudos baseados na memória, todavia, ainda que não possamos transmitir os olhares, os gestos e as emoções que acompanharam cada relato, a própria narrativa pode dar idéia de como são vivas as lembranças do trabalho dessas professoras (MORI, 1998).

As colaboradoras dessa pesquisa são sete (7) docentes (seis mulheres e um homem) que atuaram como professoras de classes multisseriadas em escolas rurais do município de Amargosa-BA, em diferentes momentos históricos, no período entre 1952-2014.

Conforme orientação de Bertaux (2010), o primeiro passo para a realização das entrevistas narrativas corresponde a elaboração do roteiro, um dos outros grandes aspectos definidores da entrevista. Trata-se de uma lista de assuntos referentes ao tema em estudo e compõe-se de duas partes: a primeira possibilita o entrevistado a contar sua experiência e a segunda é utilizada para retomar assuntos não abordados durante a entrevista.

Foi realizada uma entrevista narrativa, gravada, e posteriormente transcrita e analisada, com cada uma das sete colaboradoras. Além disso, com uma entrevistada foi feita a gravação de uma segunda narrativa em um momento não planejado inicialmente, mas que ao acontecer revelou-se oportuno para o registro, sendo gravada[44]. As entrevistas ocorreram durante os anos de 2012, 2013 e 2014, após conversas anteriores que me permitiu uma maior aproximação com as entrevistadas e o convite para participarem da pesquisa. Seis docentes (cinco professoras e um professor) já pertenciam ao nosso círculo de pessoas conhecidas e a outra colaboradora, que desconhecia, era sempre referenciada quando, em conversas informais com pessoas do município, anunciavam que estava fazendo uma pesquisa sobre professores de turmas multisseriadas. Todas as sete colaboradoras nasceram na roça e atualmente residem em Amargosa, na zona rural (2) ou na cidade (4); e uma reside em Salvador, embora visite Amargosa com relativa freqüência.

Ter sido professora de turma multisseriada em escola rural do município de Amargosa durante um período significativo foi o principal critério de escolha das colaboradoras. Além disso, considerei: ter disponibilidade para participar da pesquisa (aceitação para conceder a entrevista); possuir características que me permitisse construir um “mosaico” com professoras que atuaram em diferentes momentos históricos, no passado e no presente. Assim, foram entrevistadas professoras aposentadas ou que abandonaram a profissão há bastante tempo, professoras recém-aposentadas e outras ainda em exercício. As colaboradoras

[44] Nesta ocasião a entrevistada, que é minha mãe, acidentalmente tinha ido à sua (nossa) antiga casa na roça, onde ensinou e onde não visitava há cerca de um mês. Ao fazer meu compromisso semanal de buscar meu pai na roça, tive a oportunidade de viver esse reencontro entre nós três no espaço onde ela ensinou e eu estudei, o que revelou-se propício e estimulante para gravar mais uma narrativa. Como não demorei na roça (fui apenas buscá-los), parte da gravação continuou dentro do carro, em nosso percurso até à cidade. No caminho de volta à cidade, casas, paisagens, lugares, ex-alunos, eram motivos que incitavam as suas lembranças.

atuaram em diferentes momentos históricos entre 1952 e 2014 em escolas que funcionaram em suas próprias casas e/ou em prédios escolares. Entretanto, o período cronológico não foi, a princípio, um critério de seleção das mesmas, embora desde o início houvesse a intenção de considerar professoras que atuaram em diferentes épocas, nas últimas décadas.

Todas as colaboradoras consultadas aceitaram participar da pesquisa e foram bem acolhedoras e receptivas. Havia a intenção de incluir mais colaboradoras, mas esta opção foi abortada por falta de tempo e por considerar que as sete participantes já traziam dados muito significativos para a pesquisa. Geralmente, durante a primeira abordagem para a participação na pesquisa, após receber seu aceite, realizava alguns questionamentos gerais para saber informações iniciais sobre a trajetória de cada colaboradora, com vistas a fazer possíveis ajustes no roteiro de questões a ser exploradas na segunda fase da entrevista, conforme propõe Bertoux (2010). Em outras ocasiões, contei com outros interlecutores que conheciam as candidatas a entrevista, que puderam me fornecer informações iniciais sobre as mesmas[45].

Na medida em que as colaboradoras selecionavam a data e o local da entrevista, procedi com a realização das entrevistas narrativas com cada uma delas, com a intenção de conhecer detalhadamente o contexto sócio-histórico-econômico e familiar de onde provinham, o percurso estudantil, o ingresso no magistério rural e suas memórias sobre a docência nestes espaços.

As entrevistas foram gravadas e isso era acordado com as colaboradoras quando da abordagem inicial para participarem da pesquisa. Geralmente, as entrevistas narrativas começavam com uma provocação do tipo “Eu queria que você me contasse sua história de vida, sua trajetória, sua experiência de aluna e de professora”. Durante o primeiro momento das entrevistas, seguindo recomendações dos autores que estudam esta técnica (BERTAUX, 2010; JOVCHELOVITCH, BAUER, 2002; e SCHÜTZE (2011), evitei interromper a colaboradora, mantendo-me o mais natural possível e encorajando suas falas, através de gestos e evitando dar

[45] Destaco entre as interlocutoras, a prof. Rita, minha mãe, o prof. Amilton, também participante da pesquisa e a socióloga, professora e amiga Julinha Miranda, que muito contribuiu sugerindo nome de outros professores de turmas multisseriadas, apresentando-me, brevemente seus respectivos perfis (onde atuou; em que período atuou, aproximadamente; onde mora atualmente, etc).

opiniões. Entretanto, esse foi um desafio, sobretudo no caso das primeiras entrevistas, visto que as colaboradoras tinham uma expectativa de outro posicionamento do pesquisador, respondendo muito brevemente a provocação inicial que eu fazia e sempre me indagando “tu não vai me perguntar nada não, é?”, “o que é que tu quer saber?” As reflexões sobre estes desafios enfrentados durante as primeiras experiências de aplicação da técnica, levaram-me a procurar alternativas, tais como explicar, logo no início da entrevista, o que vinha a ser essa técnica de pesquisa e informar às colaboradoras que eu teria uma postura “mais de ouvinte”, fazendo apenas perguntas, posteriormente, se necessário. Esse encaminhamento atenuou as dificuldades percebidas em algumas das primeiras entrevistas.

Em muitos casos questões constantes nos eixos elaborados para serem utilizados no segundo momento da entrevista já eram antecipadas pelas colaboradoras, no primeiro instante, de modo que o segundo momento da entrevista serviu-me mais para explorar aspectos que emergiram durante a narrativa ou não foram bem explorados pelas colaboradoras na primeira fase de seus relatos.

Em poucos casos as colaboradoras fizeram referência, me mostraram e me ofereceram documentos pessoais, tais como fotografias, cadernos escolares, livros didáticos utilizados em sua época de estudante ou professora, provas, etc., de sua época de professora ou estudante. Considerando a situação social da maioria das colaboradoras quando atuaram no magistério, as fotografias antigas são raras em seus acervos. Nos casos em que isso não ocorria, eu mesmo fazia esta provocação ao final da entrevista, obtendo assim mais algum material. Em geral, as colaboradoras pediam um tempo para procurar e selecionar estes materiais em seus arquivos, solicitando que voltasse em outra ocasião – o que era realizado –, quando elas me entregavam as poucas coisas que tinham conseguido, bem como gentilmente me explicava do que se tratava. Infelizmente, estes instantes não foram gravados. Algumas fotografias encontradas foram utilizadas nesta tese; outros materiais, embora não tenham sido objeto de análises mais detalhados, serviram para apresentar fragmentos da época em que estudaram e atuaram na docência.

Exceto em um caso, as entrevistas foram realizadas nas casas das colaboradoras, geralmente na sala de visitas. A exceção deu-se quando o

colaborador preferiu realizar a entrevista em minha casa, local considerado mais apropriado no momento, tendo em vista que seus três filhos se encontravam em sua casa e poderiam interromper ou dispersar a entrevista. Em todos os casos, percebi que as colaboradoras se prepararam para a entrevista, tendo esquematizado elementos a considerar em suas narrativas e até mesmo cuidando para que o espaço e o momento de sua realização não fossem interrompidos. Seis das entrevistas ocorreram envolvendo apenas a colaboradora e o pesquisador; em um caso a entrevista envolveu três bolsistas do Pibid Classes Multisseriadas que atuavam em uma escola em que a colaboradora já havia lecionado por muito tempo e, neste caso, foram convidados por mim para presenciar a entrevista, pelo significado formativo que poderia representar possibilitando-lhes aprender como se faz uma entrevista narrativa e também ouvir a narrativa, com vistas a compreender a docência no contexto da multissérie em épocas passadas.

Após a realização de cada entrevista, fazia um pequeno relatório de como ela se desenvolveu, registrando o que observei do contexto e do desenvolvimento da entrevista: idéias, questões, hipóteses, etc, bem como anotando as primeiras reflexões de uma análise preliminar. É importante frisar que os silêncios e as emoções (choros, ênfases, etc) que surgiram durante as entrevistas foram considerados, uma vez que estão carregados de sentidos e significações.

Após finalizadas, fiz as transcrições imediatas das narrativas. Em três casos, dadas minhas dificuldades de tempo, solicitei ajuda a uma profissional, já experiente neste tipo de trabalho, para proceder as transcrições. Nestes casos, logo em seguida, fiz uma revisão da transcrição acompanhando o texto escrito com o áudio gravado para fazer possíveis correções ou preencher possíveis lacunas na transcrição realizada anteriormente.

O conjunto de narrativas realizadas totalizou cerca mais de 16 horas de gravação e gerou quase 400 páginas escritas. As entrevistas tiveram uma média de 110m, sendo que a menor, que ocorreu em uma circunstância especial e aprofundou questões levantadas na entrevista anteriormente realizada com a mesma colaboradora, teve 37 minutos. A mais extensa durou 214 minutos, portanto mais de 3,5 horas de duração, como se pode ver no quadro a seguir, organizada por ordem cronológica de realização.

Quadro 1 – Caracterização das entrevistas narrativas realizadas

Colaborador	Data da entrevista	Local da entrevista	Tempo da entrevista	Nº de páginas
Profª. Celeste	14/06/2012	Casa da entrevistada (Zona rural, Amargosa)	81 min.	44
Prof. Amilton	24/07/2013	Casa do entrevistador (Cidade de Amargosa)	214 min.	84
Profª. Lourdes	24/07/2013	Casa da entrevistada (Cidade de Amargosa)	63 min.	31
Profª. Valdete	29/07/2013	Casa da entrevistada (Salvador)	148 min.	35
Profª. Rita (Entrevista 1)	19/07/2014	Casa da entrevistada (Cidade de Amargosa)	120 min.	42
Profª. Rita (Entrevista 2)	01/12/2014	Casa da entrevistada (zona rural, Amargosa)	37 min.	13
Profª. Valmira	20/03/2015	Casa da entrevistada (Cidade de Amargosa)	125 min.	47
Profª. Paizinha	27/03/2015	Casa da entrevistada (Zona rural, Amargosa)	95 min.	52
T O T A L			**974 min.**	**369 pág.**

Fonte: Elaboração própria.

Os nomes utilizados na pesquisa correspondem às identidades das próprias colaboradoras, as quais consentiram e nos autorizaram, através de assinatura de Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido, a utilização dos mesmos.

Por se tratar de narrativas, senti necessidade, em muitos momentos da análise, de realizar mais de uma entrevista. Em todo caso, o momento de devolução das entrevistas transcritas as colaboradoras foi uma oportuna ocasião para tirar algumas dúvidas e proceder alguns esclarecimentos, ainda que estes momentos não tenham sido gravados. Também, usei do experiente de conversas telefônicas com as colaboradoras para sanar algumas dúvidas ocorridas quando da análise do material.

Posteriormente, procedi à análise dessas entrevistas fazendo uso da metodologia proposta por Souza (2014), considerando também as contribuições de Bertoux (2010), Jovchelovitch e Bauer (2002) e Poirier et. al. (1999), procedendo uma análise interpretativa-compreensiva.

Com base na proposta desenvolvida por Souza (2006, 2014), o primeiro passo consistiu em efetuar uma pré-análise. Inicialmente preparei o material de análise, fazendo um contato inicial com o material recolhido, nesse caso as entrevistas

narrativas, fazendo uma leitura cruzada das entrevistas, com vistas a construir um perfil do grupo pesquisado, tal como propõe Souza (2014).

Num segundo momento, procedi analisando as narrativas por meio da definição das unidades de análise temática/descritiva, procurando apreender a homogeneidade e a heterogeneidade de cada narrativa individualmente, bem como de seu conjunto (as sete entrevistas), com base nas proposições de Poirier et. al. (1999) e Souza (2014). Neste sentido, foram sendo definidas categorias analíticas, tais como: contexto sócio-histórico em que nasceram e viveram as colaboradoras da pesquisa; seus percursos de escolarização-formação; o ingresso na docência; a prática pedagógica, analisando-as a partir do entrecruzamento das políticas educativas, dos contextos comunitários e das singularidades de cada colaboradora-docente e da formação, esta adquirida através de cursos e, principalmente, de sua própria experiência, visto que muitas delas ingressaram na docência como professoras leigas e, portanto, sem preparação para tal.

Por fim, procurei realizar uma leitura interpretativa do *corpus*, ampliando a análise, a partir de leituras e releituras individuais e coletivas do conjunto das narrativas, conforme propões Souza (2014).

Por se tratar de uma pesquisa que empregou o método (auto)biográfico, os nomes oficiais ou apelidos das colaboradoras foram mantidos, conforme foi acordada com elas durante ou depois do processo de entrevista. Apenas alguns trechos em que as colaboradoras citam o nome de outras pessoas (colegas, gestores, alunos, pais, moradores, etc), resolvi indicá-las apenas com as suas iniciais, para evitar identificação destes outros sujeitos e expô-los, uma vez que estes não foram contactados para autorizar a utilização de seus nomes. A exceção, nestes casos, ocorreu quando as colaboradoras citaram prefeitos municipais, aqui entendidas como figuras públicas e cujas referências nominais me pareceram importantes para situar o momento histórico em que os fatos lembrados ocorreram.

Não tive a pretensão de que as narrativas singulares fossem suficientes para universalizar uma identidade para as professoras de turmas multisseriadas, todavia, parti do princípio de que cada história singular concretiza o universal, embora não concretize tudo, face as regularidades e irregularidades das narrativas das colaboradoras (POIRIER et. al., 1999).

Parece-me que, buscando aquilo que se aproximada e que se diferenciava em cada narrativa e fazendo um contraponto com um pouco do que já era conhecido sobre as professoras de turmas multisseriadas, foi possível saber mais a respeito do profissional que exerceu o magistério nas escolas rurais.

III. ESCOLAS DE TURMAS MULTISSERIADAS: entre improvisações do passado, ameaças do presente e apostas do futuro

Este capítulo terceiro apresenta um panorama das escolas de turmas multisseriadas, no Brasil e no mundo, para situar o contexto pedagógico em que atuam os sujeitos da investigação. Inicialmente, historiciza o processo de configuração desta forma de organização da escolaridade, situando-a no âmbito da história da educação e destacando as suas relações com a emergência e consolidação das escolas graduadas. Em seguida, traça uma geografia das turmas multisseriadas em diferentes países, demonstrando que sua presença é atualmente significativa em todos os continentes e elas podem ser compreendidas como uma "necessidade" ou como uma "opção" (PARENTE, 2014). Na sequência, são mapeadas e discutidas algumas políticas e programas para as turmas multisseriadas desenvolvidas em diferentes países, apontando elementos que podem contribuir para o enfrentamento dos dilemas e dificuldades que marcam a docência neste espaço.

3.1 DAS "ESCOLAS ISOLADAS" ÀS "ESCOLAS MULTISSERIADAS"

Neste trabalho defino "turma multisseriadas" como uma forma de organização escolar caracterizada pela oferta do ensino a um grupo de estudantes constituído de vários níveis de aprendizagem (ano, série, grau, ciclo, etc) e diferentes idades, reunidos em um mesmo espaço (uma sala de aula), geralmente sob responsabilidade de apenas uma professora ou professor[46]. Elas são a forma de organização escolar que atualmente prevalece nas escolas rurais, embora estejam presentes também no espaço urbano.

É a forma de organização escolar mais antiga existente no mundo, visto que, desde que a escola começou a se constituir enquanto instituição educativa, a aglomeração de estudantes de diferentes níveis de aprendizagem e idade era uma

[46] Em raros casos como no exemplo da Finlândia, os docentes de turmas multiseriadas contam com uma professora auxiliar ou assistente escolar. Sobre as turmas multisseriadas na Finlândia, ver Bolaños (2012).

constante. Este fenômeno sempre esteve presente na história da educação escolar, sobretudo nos últimos três séculos, quando a escolarização passou a se constituir em uma prática mais presente nas sociedades mundiais (PONCE, 2003). Até mesmo na Antiguidade e na Idade Média era possível verificar a presença de configurações escolares bem heterogêneas que guardam similaridades com as turmas multisseriadas, embora nestes períodos históricos a escolarização estivesse restrita a um pequeno número de pessoas, sendo estas vinculadas aos estratos socialmente privilegiados.

No Brasil, por exemplo, nos períodos Colonial e/ou Imperial, *Escolas Jesuíticas*, *Aulas Régias*, *Método Mútuo ou Monitorial* configuram formas de organização da escolaridade em que as diferenças de idade e níveis de conhecimento, não só estavam presentes, como eram vistas com a mais absoluta naturalidade.

Funcionando em espaços improvisados, regidas por professores leigos, com escassos recursos didáticos, as turmas multisseriadas foram responsáveis pela escolarização de grandes continentes de alunos, na roça e na cidade. Mesmo nas grandes cidades da Europa, em fins do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX, este tipo de organização escolar era predominante. Nos Estados Unidos, em 1918, 70,8% das escolas eram multisseriadas (AMES, 2004, p. 7). Na província de Barcelona, na Espanha, no período 1928-1929 havia somente 4,66% de escolas seriadas (graduadas), frente a 81,8% de escolas unitárias (multisserieadas) e 13,54% de escolas mistas (com algumas turmas seriadas e outras multisseriadas). (MATA, 2008, p. 11).

Brunsvic e Valérian (2003, p. 21), ao se referirem à realidade francesa, afirmam que no final do século XIX[47], das 52.000 escolas existentes na França, 45.000, ou seja, 90% eram de *"maître unique"* (unidocentes). Em 1939 este tipo de escola representava 60% das escolas francesas e, finalmente em 1990, correspondia a 22% dos estabelecimentos de ensino daquele país.

Na Inglaterra, na virada do século XVIII para o século XIX, no âmbito dos esforços engendrados para promover a acessibilidade da escola a todos, foi criado o

[47] Os autores são imprecisos quanto à data, mas o texto me faz inferir que estão se referindo ao último ano do século XX.

Método Mútuo ou *Monitorial,* cuja novidade principal consistia em um sistema de monitoria em que alunos em estágios "mais avançados" de aprendizagem ensinavam outros alunos mais novos ou em estágios "menos avançados".

Expandido para os demais países do Velho Continente, como na França, onde foi adotado como política de estado, a criação de Lancaster e Bell foi aperfeiçoada, ganhou sistematização, foi normatizado e, de lá se expandiu pelos quatro cantos do mundo[48]. Desta iniciativa é importante destacar que há uma ação deliberada do Estado para difundir um método de ensino que contemplava em uma mesma sala de aula alunos de diferentes idades e níveis de ensino, portanto, uma configuração "multisseriada", ainda que a seriação escolar não tivesse sido forjada até aquele momento histórico.

Entretanto, a partir do final da segunda metade do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos da América, com a implantação da escola graduada, progressivamente as "turma multisseriadas"[49] passaram a ser vistas como ultrapassadas, arcaicas, indesejadas. Elas incorporam uma representação negativa, por não acompanhar a modernização vista nas escolas graduadas.

Como afirma Ames (2004, p. 7), "A revolução industrial e a concentração de população nas grandes cidades levaram à adoção de um modelo de escolarização que dividiu e enturmou os alunos por graus e idades, fortemente influenciado pela divisão do trabalho nas nascentes indústrias". Assim, um conjunto de fatores históricos e sociais específicos fez com que o modelo *monograduado* se difundisse mundialmente ao longo do século XX, de maneira a tornar-se a forma predominante de organização escolar. (ALVES, 2001; AMES, 2004; AZEVEDO, STAMATTO, 2012;

[48] No Brasil, o Ensino Mútuo foi implantado oficialmente no Brasil pela Lei de 15 de outubro de 1827 e, anos após, começou a sofrer questionamentos diversos, vindo a ser oficialmente abandonado (NEVES, 2000; ATTA, 2003).

[49] O termo multisseriação ainda não existia, surgindo no Brasil apenas na década de 1970. Pinheiro (2002, pp. 7-8), referindo-se à realidade do estado da Paraíba nos séculos XVIII e XIX encontrou "vasta nomenclatura" referente às instituições escolares primárias, que funcionavam com a presença de alunos de diferentes níveis de ensino: "aula régia; aula pública; cadeira régia; cadeira de instrução primária; cadeira de ensino primário; cadeira de [...] (nome da localidade, da cidade, da vila, etc) – por exemplo: cadeira da Cidade Alta, de Mamanguape, de Campina Grande, etc. – cadeira de [...] (nome da disciplina) – por exemplo, cadeira de latim, de português, de aritimética, de história do Brasil, etc –; cadeira municipal; cadeira mista; 1ª. cadeira; 2ª. cadeira; 3ª. cadeira, etc.; escola pública; escola isolada; escola primária de primeiras letras; escola menor; escola elementar; escola rudimentar; escola primária masculina/feminina/para ambos os sexos; e, naturalmente, "cadeira isolada". Com exceção de "aula régia" e "cadeira régia", denominações utilizadas no período colonial da história escolar brasileira, todas as outras terminologias foram usadas indistintamente em vários momentos da história da educação paraibana".

BRUNSWIC, VALÉRIEN, 2003; BURRIAL, et. al., 2008; FEU GELIS, 2008; MATA, 2008; SOUZA, R., 2006; VIDAL, 2006; WEISS, 2000).

Referindo-se à realidade espanhola, Burrial afirma que "Na perspectiva da organização escolar, poderíamos esquematizar a evolução pedagógica espanhola ao longo do século XX como o trânsito de um sistema educativo centrado em escolas unitárias ("escolas-aula" de um só professor ou professora), inclusive nas cidades, a um predomínio quase absoluto das escolas graduadas ("escolas-colégio")". (BURRIAL, et. al., 2008, p. 87)

A implantação da escola graduada contemplou um conjunto de aspectos modernizantes que ia deste a construção de edifícios escolares apropriados para o funcionamento da escola, os grupos escolares[50], bem como a produção de um currículo organizado de modo fragmentado, com os conteúdos sendo distribuídos em diferentes graus de ensino e, também, a instituição de mecanismos de gestão escolar, entre os quais se destaca a introdução da figura do diretor escolar, responsável, entre outros, pela enturmarão dos alunos, vigilância no cumprimento do currículo, etc; e a instituição de processos de formação docente. (AZEVEDO; STAMATTO, 2012; SOUZA, R., 2006).

> A escola graduada fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino sumultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (graduação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correpondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor. (SOUZA, R., 2006. 114)

[50] Não raro, os edifícios escolares edificados eram prédios suntuosos, com estilo arquitetônico imponente e localizados em lugares estratégicos no traçado urbano. No Brasil, o emprego de termos como "espaços-monumentos", "reais palácios", "templo majestoso", para adjetivar os grupos escolares construídos entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, traduz a importância e a representação que os mesmos encarnavam à época. (Ver Azevedo e Stamatto, 2012, respectivamente às páginas 27, 30 e 45. Sobre a introdução dos grupos escolares no Brasil, ver: Azevedo e Stamatto (2012), Pinheiro (2002), Souza (2006), Vidal (2006), Yazbeck (2008). Para o caso português, que as denominou de "Escolas Centrais", ver Filgueiras e Silva (2006). Para o caso espanhol, ver Viñao Frago (1990).

No Brasil, a criação dos Grupos Escolares traduz os esforços modernizantes da República recém implantada[51]. Criado inicialmente no estado de São Paulo em 1893, este tipo de estabelecimento escolar se expandiu progressivamente nas décadas seguintes. (AZEVEDO, STAMATTO, 2012; PEREIRA, 2002; PINHEIRO, 2002; SOUZA, R., 2006; VIDAL, 2006). Diante das dificuldades financeiras para a sua implantação, procurou-se uma alternativa mais barata, as *Escolas Reunidas.* (AZEVEDO, STAMATTO, 2012; SOUZA, R., 2006; ROCHA, BARROS, 2006; LOPES, 2006).

Em um ambiente em que, cada vez mais, a cidade se diferenciava do meio rural[52], o preconceito e as representações negativas sobre o campo construídas no âmbito da modernidade, vão contribuir para imputar às turmas multisseriadas a representação do atraso. Referindo-se à realidade paulista, Souza afirma que:

> À medida que tais escolas-modelos foram consolidando-se e os grupos escolares começaram a funcionar nos centros urbanos, eles foram diferenciando-se cada vez mais das outras escolas primárias existentes no estado. Nesse processo, a construção de uma representação exaltadora das vantagens dos grupos escolares , considerando-os escolas modelares, ocorreu sobre uma representação negativa das escolas isoladas e escolas reunidas. As primeiras como representantes do passado e as segundas como uma modalidade transitória, ambas medíocres efadadas ao desaparecimento. (2006, p. 113)

No mesmo sentido, Boaventura (1977, p. 15), em um texto escrito em 1971, cita Antônio Ballesteros que afirma que: “Enquanto se condena a escola de mestre único, se exaltam as vantagens da escola graduada [...]”.

Se nas cidades as turmas multisseriadas foram sendo extintas, nas áreas rurais elas foram toleradas e continuaram existindo. A baixa densidade demográfica das áreas rurais e sua dispersão populacional, a falta de uma infraestrutura de transporte (estradas, veículos) e de boas estradas que possibilitasse a reunião de alunos dispersos em distintas localidades rurais em um só prédio, tal qual se fez no meio urbano com a construção dos Grupos Escolares, entre outras, estão ente as

[51] O primeiro grupo escolar foi implantado no estado de São Paulo em 1893. Constituiu-se em “instituição modelar” e foi expandido para os demais estados nas décadas seguintes (AZEVEDO, STAMATTO, 2012; PEREIRA, 2002; pinheiro, 2002; SOUZA, R., 2006; VIDAL, 2006).
[52] Cf. Almeida (2001), Queirós (1978), Santos (2004), Willians (1989).

razões que justificaram a permanência das turmas multisseriadas no meio rural durante boa parte do século XX, sem que qualquer questionamento fosse feito.

No Brasil, a produção teórica sobre a Educação Rural ao longo do século XX, orientada ideologicamente pela perspectiva do *Ruralismo Pedagógico*, apresenta preocupações centradas, sobretudo nos professores (sua formação, sua carreira, seu salário, etc.) e o currículo a ser desenvolvido nas escolas rurais[53]. A construção de edifícios escolares, a gestão escolar, a produção de materiais didáticos apropriados ao contexto heterogêneo da mltissérie, a construção de uma didática da multissérie, enfim, o trato específico com um tipo de organização escolar que era recorrente no meio rural, raramente esteve na pauta das discussões políticas e/ou acadêmicas deste movimento.

Assim, as escolas multisseriadas continuaram existindo no campo, mesmo que tivessem incorporado o estigma de escola de qualidade inferior, ultrapassada pedagogicamente.

> Parece que não havia até bem pouco tempo opinião lá muito favorável à escola unitária, arguindo-se contra [...]
>
> A escola graduada oferece, sem sombra de dúvida, todas as condições modernas para a perfeita aprendizagem e devera ser sempre almejada pela evolução da unitária (p. 15-16).
>
> De tudo isso que falamos, até agora, concluímos que a escola unitária continua sendo mantida não por ser superior à graduada e, sim, por atender às condições do mundo rural: população escassa, transporte, estrada que facilite a locomoção dos alunos. (BOAVENTURA, 1977, p. 15-16-19, respectivamente).

No Brasil, as preocupações mais consistentes com o problema das escolas de turmas multiseriadas nos espaços rurais têm início a partir da década de 1970. Esta época coincide com o período em que foi promulgada a Lei 5.692/71 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que procurou impulsionar a municipalização do ensino, ja prevista na Lei 4.024/61, mas não efetivada. Estas

[53] Importante destacar que as proposições curriculares do período eram orientadas por uma concepção “tradicional” do currículo, que encerra uma teorização acrítica, despolitizada e politicamente conservadora, seja em sua vertente escolanovista, seja na vertente tecnicista. Sobre as teorias do currículo, ver Silva (1999). Sobre a constituição do campo curricular no Brasil, ver Domingues (1989).

legislações – especialmente a primeira – publicada em um contexto histórico-econômico-político que exigia a expansão da escolarização, vão contribuir para trazer à tona a questão das escolarização no campo, e neste contexto, a realidade das escolas de turmas multisseriadas nas áreas rurais passa a se constituir objeto de preocupação mais sistemática.

Esta época coincide com iniciativa desenvolvida pela Unesco no sentido de sugerir aos ministérios da educação da América Latina, a organização de centros educativos *"multigrado"* (multisseriados) com o objetivo de expandir a oferta do ensino nas áreas rurais. Na *Conferência Internacional de Educação* realizada pela Unesco em 1961 foi aprovada a Recomendação n. 52 onde é sistematizada a ideia de "escola unitária". (BRUNSWIC, VALÉRIEN, 2003, p. 15; 102-111), que passa a ser redomendada aos países membros. É no contexto desta "atenção" destinada às ainda chamadas "escolas isoladas" que continuavam funcionavam em espaços rurais, que foi sendo proposta, a "escola única", uma tentativa de racionalizar o ensino existente neste contexto heterogêneo, instituindo-se a "multi-seriação", uma forma adaptada do currículo graduado (seriado) urbano, na escola rural, que deveria funcionar em prédio próprio. "Dada a quantidade desse tipo de unidades escolares, a administração e a didática procuram convertê-las e *adaptá-las aos programas e téncias educacionais"* (BOAVENTURA, 1977, p. 24, grifo meu). Neste contexto, expressões como "escola multisseriada", "classe multisseriada", "turma multiseriada" vão aparecendo no vocabulário pedagógico de professores e gestores municipais, em substituição aos termos "escola isolada", "escola unidocente".

Como forma de solucionar aquilo que era visto como um problema, duas alternativas foram sendo desenvolvidas: a construção de pequenos prédios escolares para abrigar as escolas que então funcionavam nas residências de professoras, mantendo-se, ainda assim, as turmas multisseriadas; e a construção de estruturas maiores que possibilitasse reunir alunos suficientes para instituir a graduação do ensino, através do processo de nucleação escolar. Boaventura, que foi Secretário de Educação do Estado da Bahia em duas ocasiões[54], em um texto escrito em 1971, não vacila ao citar e defender Brithwaite e King, que escrevem: "é

[54] Entre 1970-1971, no governo Luiz Viana Filho; e entre 1983-1987, no governo João Durval Carneiro.

preciso fechar as pequenas escolas e assegurar o transporte aos alunos até uma escola maior que sirva a toda a região. Muita gente está certa ao reconhecer que a instrução moderna não pode ser ministrada em 'pequenas escolas', agrupando uma dezena de alunos" (BOAVENTURA, 1977, p. 24).

O movimento "concentracionista" acima sugerido foi ganhando materialidade no Brasil, progressivamente, nos últimos quarenta anos, intensificando-se a partir da década de 1990, sobretudo, estimulado por dois fatores: a criação do FUNDEF/FUNDEB, que permitiu aos municípios mais recursos para gerir suas redes de ensino; o desenvolvimento de condições tecnicas sociais que permitiu a ampliação da oferta de transporte escolar no meio rural (aumento da indústria automobilística, expansão do número de estradas vicinais, etc)[55].

Entretanto, mesmo com estas tentativas as turmas multisseriadas continuaram existindo e atualmente elas somam uma grande quantidade, em todos os continentes.

Atualmente, termos como *escola multisseriada*, *sala multisseriada*, *classe multisseriada* e *turma multisseriada* são empregados, muitas vezes, indistintamente. Debruçar-se sobre o sentido desses termos para diferenciar as nuances que os mesmos apresentam é uma tarefa necessária neste trabalho e, na ausência de referências que tratassem essa questão de forma sistematizada, debrucei-me sobre esta empreitada, na tentativa de esclarecer suas definições[56].

No Brasil, atualmente, emprega-se aleatoriamente as expressões *escola multisseriada*, *escola isolada*, *escola unidocente* e ainda *classe multisseriada*, *classe isolada*, *classe unidocente*; *sala multisseriada*, *sala unidocente*, bem como *turma multissriada*, *turma isolada*, *turma unidocente* para se referir a uma forma de organização escolar que comporta em um mesmo espaço alunos de diferentes idades e níveis de conhecimento (série ou ano escolar). Na maior parte dos países da América Latina, emprega-se, predominantemente, a expressão *escuela multigrado*, mas os termos *escuela unidocente*, e *escuela isolada* são também

[55] Sobre a nucleação escolar, ver: Bauman (2012), Flores (2002), Pereira (2002). Este último autor analisa o que denomina "consolidação de escolas unidocentes" no estado do Paraná, nos anos 80, experiência considerada pioneira pelos defensores da nucleação escolar.

[56] O procedimento utilizado consistiu em uma reflexão sobre as expressões mais empregadas no Brasil, tomando como ponto de partida no dicionário Aurélio; e, para os casos estrangeiros, uma busca das expressões mais utilizadas na literatura consultada para a construção desta tese.

utilizados. Usa-se ainda, e com relativa freqüência, o termo *aula multigrado*. No Uruguai, o termo predominante é *aula multigrado*, mas é também recorrente o uso da expressão *multigrado,* isoladamente (SANTOS, L. 2006; 2007, 2011). Especificamente, na Argentina e no Paraguai, emprega-se, preferencialmente, o vocábulo *plurigrado,* mas também se encontra a expressão *aula mutiples*. No México são utilizadas as expressões *escuela multigrado* e *escuelas comunitárias* que, embora ofereçam o ensino não graduado, possuem diferenças entre si[57] (ESPELETA, 1997; WEISS, 2000). Na Espanha e no Chile, a expressão mais utilizada para se referir ao fenômeno que aqui estamos contextualizando é *escuela rural*, embora se utilize também *escuela multigrado, aula multigrado, grupo multigrado* (BOIX, 1995, 2004; BUSTOS JIMÉNEZ, 2011; WILLIAMSON, 2010). Na França, usa-se, predominantemente, *classe unique* (COLLOT, 1996), e, menos frequentemente, *école rurale isolée*, *école rurale de montagne*, *école à classe unique* (CHAMPOLLION, 2008). Nos países anglo-saxônicos, bem como naqueles de outros continentes que adotam a língua inglesa, encontra-se a preferência pelas expressões *multigrade education* e *multigrade schools*, que respectivamente podem ser traduzidas como *educação multigrau* e *escola multigrau* (CMGE, 2010). Nestes países são empregadas também com muita freqüência a expressão *multigrade-classes* (CMGE, 2010; PARENTE, 2014).

O mapeamento conceitual construído acima sobre o conceito de multiserição evidencia com recorrência o emprego dos substantivos *escola*, *aula*, *classe* e *turma*, seguido, todos eles, dos adjetivos *muitisseriada*, *isolada* e *unidocente*. Diante disso, tentei apontar o que vem a ser uma *escola*, uma *aula*, uma *classe* e uma *turma*, para em seguida, especificar as adjetivações referidas (multisseeriada, isolada e unidocente).

Uma *escola multisseriada* é uma instituição educacional que pode comportar uma ou mais *sala* de aula (espaço físico onde se dispõe os alunos para o processo de ensino-aprendizagem), e atender uma ou mais *classe/turma* de alunos. Assim, a *classe*, termo que pode ser empregado como sinônimo de *turma*, define-se como agrupamento de alunos, geralmente de diferentes faixas etárias e níveis de

[57] Mais adiante estarei destacando estas diferenças.

aprendizagem, reunidos em um mesmo espaço físico (a sala de aula) por todo ano letivo e sob a responsabilidade de um professor.

Pelo exposto, percebe-se que, grosso modo, as expressões *classe* e *turma* são empregadas como sinônimas. Entretanto, no Brasil, considerando a força das expressões regionais em um país de dimensões continentais, elas podem apresentar pequenas nuances que não devem ser desprezadas. No Nordeste a expressão mais utilizada é *classe* multisseriada. Segundo Jacomeli e Cardoso (2011, p. 121) "No Estado de São Paulo, por exemplo, usa-se, mais frequentemente, turmas multisseriadas, isso porque, em uma mesma escola, pode haver tanto turmas multisseriadas quanto turmas seriadas". Veja-se que nestes casos as expressões turma e classe estão sendo empregadas como equivalentes. Entretanto, na Bahia, há casos em que ao se referir à composição de suas turmas multisseriadas, os professores referem-se à existência de diferentes classes: "de 1º. ano, de 2º. ano; de Educação Infantil". Nestes casos, as classes seriam uma subdivisão da turma, equivalente ao grau/série/ano em que os alunos estariam cursando. Conforme exploro em parágrafos mais adiante, ainda que tenham nuances conceituais significativas, é muito tênue o limite entre estas duas expressões.

Oficialmente, o Ministério da Educação (MEC) emprega a expressão "turma multisseriada" para se referir ao agrupamento de alunos em um mesmo espaço físico, a sala de aula. Esta opção oficial aparece, por exemplo, nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica, realizadas anualmente. Consulta a vários destes recenseamentos produzidos desde 1997 e disponíveis no portal eletrônico deste órgão, na Internet, indicam que esta opção é de uso padronizado[58]. Esta opção oficial e mais três justificativas, apresentadas a seguir, levou-me a escolher a expressão *turmas* e não classe para operar neste trabalho, embora reconheça que no cotidiano social e escolar estes termos são empregados muitas vezes como sinônimos.

[58] A partir de 1997 quando as Sinopses Estatísticas da Educação Básica do INEP/MEC começaram a incluir o item "turmas" para a organização dos dados, em todas as edições seguintes aparecem os termos "turma seriada", "turma multisseriada" para se referir ao ensino fundamental. Para o ensino médio são empregadas as expressões "turma seriada" e "turma não-seriada". Em 1997 e 1998 as tabelas que se referiam às turmas "multisseriadas" e "não- seriada" eram, respetivamente, as de número 5.6, 5.13 e 5.15. A partir do ano 2000, elas passaram a tar a seguinte numeração: 4.6 e 4.13 e 4.15.

A expressão *classe* parece emergir durante o longo processo de constituição da escola moderna na Europa, cuja culminância foi a criação da escola graduada, na segunda metade do século XIX, fenômeno que se expandiria para todos os cantos do mundo durante o século XX. Neste processo, a graduação significou a racionalização das práticas escolares que, entre outras medidas, adotou a necessidade de classificar os alunos por nível de conhecimento, para que fosse feita a sua enturmação, ou seja, a sua distribuição em grupos, tendo a homogeneização como um princípio fundante. É neste contexto que parece emergir no Brasil expressões tais como “classe de 1º. ano”, “classe de 2º ano” ou ainda “1ª. classe”, “2ª. classe”, referindo-se a grupos de alunos reunidos (enturmados) a partir de critérios pretensamente homogeneizadores. Então, a partir da instituição da escola graduada no Brasil, que teve os grupos escolares – prédios especialmente construídos para atender ao ideário modernizante propugnado pela República nascente – como seu principal mecanismo de sua materialização, a expressão classe, vai se popularizando, no meio urbano. Aqui, embora *classe* e *turma* possam parecer semelhantes por referir-se a agrupamentos de alunos confinados em um mesmo espaço físico (a sala de aula), deve-se observar que o grupo que compõe uma *classe* é constituído a partir de um trabalho intencional de *classificação*, realizada a partir de testes (orais, escritos, etc) realizados pelos agentes responsáveis pela implantação deste novo modelo de organização da escolaridade, sobretudo os diretores. Por isso, a *classe* não é um agrupamento aleatório, no contexto da escola graduada.

No contexto histórico aqui trabalhado, o conceito de *classe* estará visceralmente articulado com o conceito de *série* ou *ano* (ou *grau*, para usar uma expressão afeita aos países latinoamericanos). A *série*, o *ano* ou o *grau* refere-se a um nível de progressão no percurso a ser trilhado pelo aluno no novo modelo de escolarização instituído. Assim, classificava-se os alunos para distribuí-los em diferentes *séries* ou *anos*, de acordo com o grau de conhecimento demonstrado. A *seriação* constituiu no paradigma predominante de organização da escolaridade e consiste em um esquadrinhamento minucioso dos saberes, espaços e tempos escolares. Nela, os alunos são enturmados, geralmente, a partir do critério etário, com o fito de garantir uma homogeneidade à turma, onde todos devem caminhar a

um mesmo ritmo seguindo programas curriculares prescritos para a referida série. Nesta lógica, a organização dos programas de ensino possui uma gradação, rígida, linear, disciplinar, que vai do mais simples ao mais complexo.

Assim, *multisseriação* nos remete também à idéia de *série*, forma como a graduação da escolaridade que se instituiu no Brasil, desde as últimas décadas do século XIX, no contexto das reformas republicanas implementadas nos vários estados da federação.

Embora estes conceitos estejam extremamente imbricados, *série/ano* é diferente de *classe*. Em uma escola, por exemplo, poderia haver quatro *classes* (grupos de alunos reunidos em uma sala de aula), sendo uma para cada *série*. Neste caso, *classe*, *turma*, *série* se confundiam. Mas, poderia haver casos de se ter em uma só escola, duas ou três *classes* de 1ª. série (ou 1º. ano), e uma ou duas *classes* de 2ª. série, por exemplo. *Classe,* neste caso, seria o agrupamento homogêneo e *série* o nível de desempenho do aluno. No caso das escolas não atendidas pelos grupos escolares, que continuaram prevalecendo durante muito tempo, a enturmação não era feita com base em critérios classificatórios. Reunia-se a quantidade de alunos existentes em uma localidade, em uma região, aleatoriamente, *sem critério de classificação*. Se nesta configuração de atendimento escolar, não há classificação, logo a expressão *classe* parece-me inadequada conceitualmente para ser empregado nas *escolas isoladas* que reuniam seus alunos de forma aleatória, formando assim o que mais tarde viria a se consagrar como *escolas multisseriadas*.

Nas *escolas multisseriadas* o critério de classificação é mais aberto, mais flexível, o que faz o emprego da expressão *classe* um tanto impertinente conceitualmente. As *turmas multisseriadas* nos remetem a uma forma de organização da escolaridade que é anterior à escola graduada, mas que também se torna contemporânea desta, visto que a modernização educacional pretendida pela escolarização graduada (seriada) não chegou a todos os recantos, ainda que tenha se tornado predominante e assumido o *status* de norma. Nestas turmas assim constituídas, temos observado duas posturas dos professores: aqueles que buscam empregar o modelo do ensino graduado para classificar os alunos, dividindo-os em *séries*; e outros que procuram romper com esta lógica e compreendem o seu grupo

de alunos como uma “comunidade de aprendizagem”, instituindo práticas mais abertas, flexíveis, que facilitem a “circulação de saberes” (SANTOS, L., 2011).

Diante do exposto, entendo que o emprego do termo *classe* para nos referir a um agrupamento que não foi constituído através de um processo de classificação dos alunos, mas aleatoriamente, torna-se um tanto impertinente epistemologicamente.

Outra razão que reforça a escolha realizada é que neste trabalho estou mais interessado na dimensão pedagógica (o fazer pedagógico, o trabalho docente), que na dimensão institucional (a gestão, a enturmação dos alunos, etc) que configura o contexto da multissérie. A opção pela expressão *turma* multisseriada dá-se porque o foco deste trabalho não é a escola enquanto instituição social e a forma de organização da escolaridade que emprega, mas o professor e seu trabalho, o que nos leva a considerar os elementos interativos da docência, algo que a expressão escolhida parecer indicar mais apropriadamente para o caso brasileiro, que outros termos.

Por fim, uma quarta razão que me levou a optar pela expressão turma multisseriada neste trabalho é o seu uso mais freqüente entre as colaboradoras da pesquisa. Tivemos o cuidado de averiguar no conjunto de entrevistas realizadas com as sete colaboradores da pesquisa, quantas vezes as expressões turmas e classes multiseriadas apareciam, constatando-se que a primeira expressão (turma multisssidas) foi predominante, alcançando uma freqüência de 78% dos casos[59].

Portanto, considerando os argumentos desenvolvidos: a coincidência da utilização pelo MEC da expressão “turma multisseriada”; a impertinência epistemológica do vocábulo *classe* para se referir a contextos pedagógicos mais abertos, flexíveis; a minha preocupação em focar mais a dimensão pedagógica da docência, que o seu aspecto institucional; e, por fim, a sua predominância na narrativa dos colaboradores desta pesquisa; decidi pelo emprego da expressão *Turma Multisseriada* neste trabalho.

A definição conceitual mais precisa destes termos foi algo que surgiu no contexto de redação final desta tese, quando, após notar uma grande diversidade de

[59] A contabilização foi feita com o uso do computador, com a utilização do programa Windows e o emprego da ferramenta “localizar palavras”, na versão de texto Word, através de um clique simultâneo nas teclas “ctrl” e “l”.

nomenclaturas presentes nos vários textos consultados, fui instado a me debruçar sobre a questão, optando pela expressão “turmas multisseriadas”, o que não foi tranqüilo, pois, além de alguns liames conceituais a ser tensamente enfrentados, isso implicou contrariar textos e escritos meus anteriores onde sempre prevaleceu a expressão “classe multisseriada”. Em virtude desta escolha, pode aparecer no conjunto desta tese vários instantes de tensão entre as expressões “turmas multisseriadas” e “classes multisseriadas”, pois tive que manter a expressão antiga (classes multisseriadas) utilizada em textos, projetos, trabalhos de orientação desenvolvidos sob minha coordenação, quando tive que os referenciá-los neste documento. Estas tensões são mais presentes no primeiro capítulo, onde apresento o histórico de minha implicação com o tema, o que necessariamente me obrigou a fazer referência a textos produzidos e projetos nos quais estive envolvido, nos últimos anos. Ela também aparece frequentemente no capítulo 3, que se dedica a traçar um panorama histórico e geográfico das *turmas* multisseriadas dialogando inclusive com documentos diversos e com a literatura nacional e internacional sobre o tema, onde a diversidade de expressões é uma característica marcante.

Embora raro, é possível que uma *turma* multisseriada tenha um professor auxiliar, exigência que vem sendo pautada em alguns municípios, sobretudo nos casos de turmas constituídas por grande quantidade de alunos ou por alunos de perfil etário bem variado e com muitos níveis de aprendizagem, como são os casos que reúnem alunos da Educação Infantil, 1º., 2º., 3º., 4º. e 5º. anos do ensino fundamental em um mesmo espaço.

Muitos são os casos de *escolas* multisseriadas que se confundem com a *sala* e a *turma*. Aquelas, geralmente, consistem em pequenas estruturas físicas de apenas uma *sala* de aula (que pode ter ou não outros cômodos, como cozinha, depósitos, refeitórios, banheiros, etc), podendo funcionar em apenas um ou mais turnos. Nestes casos, a *sala* de aula comporta, em cada turno, uma *turma* constituída de alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem. Em caso de escolas com mais de uma *sala* de aula, pode-se ter duas ou mais *turmas* multisseriadas ou mesmo a presença de alguma(s) turma(s) seriada(s) e de outra(s) multisseriada(s).

Uma *turma* multisseriada pode ser composta pelos cinco anos (anteriormente denominados séries)[60] do Ensino Fundamental, ou, apenas, por dois, três, ou quatro anos. Ainda que a legislação proíba expressamente[61], ultimamente tem sido comum a presença de alunos da Educação Infantil nas turmas multisseriadas, complexificando ainda mais o contexto heterogêneo ali presente.

As escolas de turmas multisseriadas podem possuir diferentes configurações de oferta da escolaridade e funcionamento. O tipo mais conhecido é aquele em que encontramos uma só professora atendendo 4 ou 5 "anos" ou "séries" "escolar". Este tipo é conhecido por escola unidocente ou turma unidocente, pelo fato de dispor de apenas uma professora, que ensina todos os anos/séries de uma só vez. Na França esta modalidade, ainda presente, é conhecida como "classe unique" (COLLOT, 1996). No Brasil, no caso de escolas unidocentes, as professoras geralmente têm atendido, também, alunos da Educação Infantil, geralmente de 4 e 5 anos, ampliando ainda mais a complexidade que configura este espaço pedagógico[62]. Em um extremo oposto à configuração acima apontada, temos o caso em que uma professora atende apenas duas séries/anos escolares, geralmente os últimos dois anos iniciais. Entre estes dois extremos a situação mais freqüente tem sido encontrar dois, três ou até quatro docentes em uma mesma escola, que dividem entre si as séries/anos ofertados, em uma variedade de situações, podendo neste caso haver todos os docentes com turmas multisseriadas, com diferente número de ano/séries; ou alguns docentes com turma(s) seriada e docentes com turma(s) multisseriadas. Geralmente, o critério principal que orienta esta distribuição é a quantidade de alunos, evitando-se que uma professora fique muito sobrecarregada. Deste modo, em uma escola com apenas duas docentes, uma professora poder ter alunos do 1º., 2º. e 5º. anos e a outra mestre atende os alunos do 3º. e 4º. Anos; ou

[60] Outro debate que seria oportuno, mas não tive condições de levar a cabo pela escassez de tempo é a discussão conceitual sobre as expressões multissérie e multisseriação, diante das reformas educacionais mais recentes que vem empregando a "ano" escolar e não mais "série".

[61] Entre outros instrumentos legais, a *Resolução nº 2*, de 28 de abril de 2008 do CNE/CEB, em seu artigo 3º. afirma em seu *caput* que "A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças" para em seguida afirmar: "§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental". (BRASIL, 2008)

[62] Sobre a presença de alunos da Educação Infantil no contexto das turmas multisseriadas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ver Oliveira, França e Santos (2011). A pesquisa foi realizada nos municípios de Moju e Santarém, no estado do Pará.

ainda uma professora pode ficar com alunos do 1º., 2º. e 4º. anos, enquanto a outra assume os alunos da Educação Infantil, 3º. e 5º. Também, é possível o caso de escolas em que havendo apenas uma professora, ela atue em dois turnos, distribuindo entre estes períodos a quantidade de alunos e ano/séries atendidas para formar suas turmas. Assim, é possível que ele atenda alunos do 1º. ano em um turno; e alunos do 2º., 3º., e 4º. e 5º. anos, no outro turno. O caso tido como o mais favorável pelos professores parece ser o de escolas com três docentes em que estes distribuem entre si o número de "anos" bem próximas, ficando a Educação Infantil, com uma professora; o 1º. e 2º anos com outra professora e, finalmente, o 3º. 4º.e 5º. anos com uma terceira professora.

Conforme aponta Ames (2004), estas combinações são feitas para balancear o numero de alunos que cada professor deve atender, para manter diferenciadas as lições para graus não consecutivos ou par permitir maior dedicação aos alunos do 1º. ano, em fase de alfabetização.

Apesar das tentativas de extinção das pequenas escolas rurais, através de sua concentração (nucleação), como coloquei anteriormente; e, mais recentemente, através do deslocamento de alunos residentes em áreas rurais para estudar em escolas da cidade, as turmas multisseriadas não desapareceram e hoje podemos encontrá-las em todas as partes do mundo.

Nos países de maior desenvolvimento como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Austrália, Finlândia, França ou Portugal, para mencionar alguns, existe também importante número de escolas com turmas multisseriadas, especialmente nas áreas rurais[63].

Em muitos países, a escola de turma multisseriada tem sido uma resposta à existência de pequenos povoados com escasso número de alunos e as restrições financeiras dos governos. Nestes casos, a turma multisseriada surge como uma necessidade devido a dificuldades geográficas, demográficas ou materiais.

Esta é a situação que podemos observar, por exemplo, no Brasil e na grande maioria dos países da América Latina, onde a existência de populações dispersas –

[63] A esse respeito, conferir dados apresentados no Quadro 2 e a Tabela 1, mais adiante, neste capítulo. Para maior aprofundamento, consultar as seguintes referências: Abós Olivares (**2007),** Ames (2004), Berry, (2000?); Brunswic e Valérien (2003), Burrial, et. al. (2008), Cantó et. al., (2008), Champollion (2011), CMGE (2010), Hargreaves et. al. (2001), Juárez Bolaños (2012b), Little (2004; 2006), Mata (2008), Mulkeen e Higgins (2009), Tsolakidis (2010), Weiss (2000), **Williamson** (**2010).**

especialmente nas áreas rurais – com reduzido número de estudantes, isolados uns dos outros e situados em condições de difícil acesso geográfico, faz necessária a provisão de escolas em cada comunidade rural, a fim de que as crianças possam ter acesso aos anos iniciais do Ensino Fundamental e mesmo à Educação Infantil.

Diante da prática vigente no setor educativo escolar que estima um docente para uma média de 25 a 40 alunos[64], os poucos recursos disponíveis pelo financiamento educacional público colocam dificuldades para que se tenha um professor por série/ano escolar quando o número de estudantes é reduzido[65].

Em outros países, entretanto, as turmas multisseriadas muitas vezes têm sido tratadas mais como uma alternativa pedagógica ao modelo seriado. Assim, nos Estados Unidos, Inglaterra e Suécia, nas décadas de 1960 e 1970, em meio a um movimento de renovação pedagógica, o ensino "não-graduado" se constituiu em um componente fundamental de uma educação aberta, centrada no aluno e preocupada em ampliar as possibilidades de interação entre crianças de diversas idades, ante a separação superficial que se fazia a partir das séries (AMES, 2004; LITTLE, 2001; WEISS, 2000)[66]. Mais recentemente, em alguns países, as escolas de turmas

[64] Em alguns países há a definição do número mínimo e/ou máximo para a composição de uma classe. No Brasil, a LDB, no Artigo 25, diz apenas que cada sistema de ensino dever "alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor". No Congresso Nacional tramitam vários projetos para definir o número máximo de alunos por turma, uma bandeira dos sindicatos das redes privada e pública de ensino. O PL 504/2011 de autoria do Senador Humberto Costa (PT-PE), já aprovado no Senado e em tramitação na Câmara Federal sob o código de PL nº 4.731/2012, prevê o máximo 25 alunos, na pré-escola e 1º e 2º anos do ensino fundamental; e 35 alunos, nas classes de 3º a 9º ano do fundamental e os três anos do ensino médio. Com a ausência de uma legislação que regre o tema, a definição tem ficado à mercê dos gestores locais (Secretários de Educação, Diretores Escolares, Coordenadores Pedagógicos, etc.). A média nacional alunos/professor era de 17,9 na Pré-Escola e 21,7, segundo o Censo Escolar 2012, mas há desigualdades regionais e entre o tipo de dependência administrativa, além dos chamados "pontos fora da curva, isto é, os casos em que se excede em muito o número razoável de alunos por turma e que, inegavelmente, ainda existem" (BRASIL, 2015, p. 5). Na Bahia, tem sido comum a formação de turmas com uma quantidade que varia de 30 a mais de 40 alunos, mesmo no primeiro segmento do Ensino Fundamental. A realidade do campo, que foge a este "padrão idealizado" coloca problemas para a sua efetivação, quando a lógica economicista a orienta.

[65] Por traz desta lógica há um forte viés economicista que concebe a educação como um gasto e não como um investimento social e ignora as dimensões sociais, culturais, humanas e ambientais que caracterizam o desenvolvimento. Segundo Bezerra Neto et. al. ([2011], p. 7) "o ideário educacional neoliberal, preconiza a racionalização dos gastos públicos e a operacionalização dos resultados, medidos por sistemas de avaliação, cujo intuito é medir a qualidade da educação. A idéia de qualidade inclui a ampliação da quantidade de pessoas atendidas pelo sistema escolar com o menor custo possível". Para um aprofundamento sobre a crítica à lógica reducionista, técnica e gestacionária, focada apenas na racionalização dos custos, ver Canário (1997; 2000), D'Espinhey (1994a) e Ferreira (2003).

[66] Nas pesquisas realizadas, identificamos três referências publicadas nos anos 70, muito citadas, quais sejam: GOODLAD, J. I; ANDERSON, R. H. *La escuela sin grados: organización y*

multisseriadas continuam sendo vistas como uma opção pedagógica viável para a escolarização no meio rural[67].

Ainda que estas experiências não mudassem o modelo predominante, seriado, as turmas multisseriadas atualmente são obrigatórias para alguns ciclos e matérias em alguns estados dos Estados Unidos da América, Canadá e Austrália. (BRUNSWIC, VALÉRIEN, 2003; JUÁREZ BOLAÑOS, 2012b; RUSSEL et al 1998; WEISS, 2000; WILLIAMSON, 2010).

As experiências de renovação pedagógica mencionadas rapidamente acima se situam em um quadro mais geral de reformas implantadas no sentido de superar a forma de organização seriada da escolaridade. No bojo destes movimentos, vários países vêm promovendo iniciativas de organização da escolaridade em ciclos[68]. No Brasil, esta discussão foi muito forte nos anos 80 e 90 do século XX, quando foram observadas iniciativas diversas neste sentido, que se estenderam pelos anos 2000. A LDB (Lei 9.394/96), reconhecendo as iniciativas que vinham sendo experimentadas no Brasil e abrindo perspectivas futuras, institui, em seu Art. 23, que

> A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, **ciclos**, alternância regular de estudos, **grupos não-seriados**, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996, grifo meu).

As iniciativas de organização da escolaridade em ciclo se ampliaram a partir da Lei nacional nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que ampliou o ensino fundamental para 9 anos e incluiu crianças de 6 anos neste nível de ensino. Segundo Mainardes (2012), cerca de 12% das matrículas brasileiras do ensino

---

funcionamento. Buenos Aires: El Ateneo, 1976; MILLER, Richard I. *La escuela no graduada: una nueva solución educativa.* Buenos Aires, El Ateneo, 1976; SMITH, L.L. *La realidad de la escuela sin grados.* Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía Editores, 1974. Entretanto, não tivemos acesso a esta bibliografia, pelo fato de estarem indisponíveis para compra pela Internet.

[67] Conferir a esse respeito as seguintes referências: Abós Olivares **(**2007), Ames (2004), Aprender (2003), Boix Tomás (1995, 2004, 2011), Brunswic e Valérien (2003), Bustos Jiménez (2007b, 2010, 2011), Canário (1994); Carro (2010); Champollion (2008, 2011); Cullot (1994, 1996), D´Espinhey (1994a), ICE (2014), Juárez Bolaños (2012b, Little (2004, 2006), Mata (2008), Mulkeen e Higgins (2009), Oviedo (2011), Parente (2014), Quílez Serrano e Vázquez Recio (2012), Santos, L. (2007, 2011),Tsolakidis (2010), Vithanapathirana (2010), Weiss (2000), Williamson (2010), dentre outros.

[68] Para o caso do Peru, ver Ames (2004)

fundamental no Brasil em 2011 encontravam-se em escolas organizadas sob a lógica do ciclo. Entretanto, é importante observar que no conjunto das iniciativas de reformas que tem adotado os ciclos, há uma diversidade de concepções, que vão desde as mais progressistas, que procuram superar radicalmente a lógica da seriação, àquelas mais conservadoras voltadas apenas para promover a "aprovação automática" visando apenas à diminuição dos alarmantes índices de reprovação escolar (KRUG, 2004; MAINARDES, 1999). Em todo caso, mesmo nas iniciativas fundadas em concepções mais progressistas[69], ainda que amparadas em uma clara intencionalidade política, em uma sólida fundamentação teórica e no cuidado em conceber o desenvolvimento da prática educativa escolar para além da didática, considerando aspectos como formação, carreira, salário, reestruturação física dos espaços escolares, etc, as dificuldades para sua implementação foram muito grandes. Entre elas, talvez a maior dificuldade têm sido a superação do modelo seriado (graduado) que ao longo do século XX tornou-se a norma, a regra, o imperativo. Por isso mesmo, iniciativas como a da organização da escolaridade em ciclos não tem conseguido muitos avanços.

Neste contexto é que podemos entender porque as turmas multisseriadas, em que pesem várias vantagens pedagógicas que apresentam (BOIX, 2011; BUSTOS JIMÉNEZ, 2008; CANÁRIO, 1994; CARRO, 2010; CARRASCO, 2012; CULLOT, 1994 1996; QUÍLEZ SERRANO, VÁZQUES RECIO, 2012; SANTOS, L., 2006, 2007; dentre outros), continuam sendo consideradas como uma anomalidade.

Tsolakidis (2010, p. 54) observa que no que diz respeito à política educativa, apesar das turmas multisseriadas ter forte presença em vários países e continentes, "[...] os sistemas educativos dificilmente reconhecem a sua existência e, geralmente, ignoram a sua especificidade". (TSOLAKIDIS, 2010, p. 54). No mesmo sentido Carrasco (s/d) afirma que "A escola rural tem sido considerada durante séculos como um problema para o sistema educativo. A solução da escola unitária**,** não foi introduzida como uma inovação educativa", mas simplesmente como uma forma de fazer expandir a escolaridade no meio rural.

[69] Entre estas experiências, a Escola Plural, em Belo Horizonte; a Escola Cidadã, em Porto Alegre, a Escola Candanga, em Brasília; são consideradas as mais modelares (AZEVEDO, 1999; AZEVEDO, 2000; KRUG, 2004).

Ignoradas, esquecidas, tratada como anomalia, abandonadas pelo poder público, em suas diferentes instâncias (federal, estadual e municipal), pelas políticas públicas (de financiamento, de gestão, de formação docente, etc) e pela investigação acadêmica, as turmas multisseriadas continuam prevalecendo em todas as áreas rurais, no Brasil e no mundo, conforme detalhado no tópico a seguir.

3.2 NÚMEROS ESQUECIDOS, REALIDADE INVISÍVEL: uma geografia das "Escolas/Turmas" multisseriadas no mundo

> Ensino multi-grade é encontrado em todos os sistemas de educação sobre o mundo, mas especialmente em áreas pobres e rurais dos países em desenvolvimento. O Centro de Educação Multigrade (CMGE) estima que cerca de 200 milhões de crianças em todo o mundo recebem a sua educação primária em escolas de vários níveis e, se a educação primária universal for alcançada, esse número pode crescer para cerca de 270 milhões. Na África do Sul, entre 26 e 30 por cento de todas as escolas são multi-classe. No continente africano como um todo, este número é de cerca de 50 por cento. (JOUBERT, 2013, p. 216).

As escolas de turmas multisseriadas prevalecem, na África, na Ásia, Oceania e América Latina, mas tem presença significativa também na América do Norte e Europa, sobretudo, mas não exclusivamente, em áreas rurais. Estima-se que cerca de 30% das escolas do mundo sejam multisseriadas, percentual que se eleva para 50% no continente africano. Aproximadamente, cerca de 200 milhões de alunos estudam em classes multisseriadas, em todo o mundo (JOUBERT, 2013, p. 216). Levantamento feito em sites oficiais de ministérios da Educação de alguns países, documentos oficiais de governos e de organismos internacionais, além de artigos acadêmicos e anais de eventos científicos me permitiram apresentar uma estimativa da presença das escolas de turmas multisseriadas em alguns países, conforme sistematizado no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Estimativa de escolas, alunos e/ou professores de turmas multisseriadas em alguns países, com indicação de ano e fonte dos dados

Pais	Ano	Prevalência das escolas e turmas multisseriadas	Fonte
Europa			
Espanha	2008	Os centros educativos em zonas rurais constituem 58% do total de centros educativos do país. A modalidade predominante é a educação primária: 73,5% (21.867). 98% destas escolas são de gestão estatal. 91,7% são escolas unidocentes e polidocentes multigrado.	Burrial et. al. [2008, p. ?]
Espanha	2000-2001	Dados do curso 2000-2001 indicam que apenas na Comunidade Autônoma da Cataluña existiam de 444 escolas multigrado, que atendiam a um total de 14.845.	Mata (2008, p. 36-37).
Escócia	2002	27% de todas as classes primárias foram turmas multisseriadas. 22,3% de todos os alunos estavam em turmas multisseriadas.	Little (2004, p. 12).
Finlândia	2004, 2008	Em 2004 existiam 1.099 escolas de educação básica com menos de 50 alunos. Em 2008 aprox. 30% das escolas deste país eram rurais, nas quais estudavam 7% dos alunos.	Bolaños (2012, p. 148).
		30% das escolas da Finlândia eram rurais e a maioria destas eram multisseriadas.	Tsolakidis (2010, p. 54).
França	1993	Em 1993 a França possuía “6.748 escolas isoladas, num universo de 36.46 escolas primárias, isto é, 18,5%, representando 3% dos alunos”	Collot (1994, p. 62).
França	2000	34% do público escolar tinham aulas "combinadas", e 4,5% das escolas eram estabelecimentos com um único professor.	Little (2006, p. 33).
Grécia	2005	Das 5.675 escolas primárias existentes na Grécia, 2.400, ou seja, 42,29%, são multisseriadas.	Cantó et. al, (2008, p. 6).
Inglaterra	2000	25,4% de todas as classes do ensino primário eram classificadas como ‘ano mista’ (dois ou mais graus, sob responsabilidade de um professor). 25% de todos os alunos estavam estudando em classes anuais misturadas.	Little (2004, p. 12), Little (2006, p. 33).
Irlanda do Norte	2003	21,6% de todas as classes no ensino primário (1 a 7 anos) foram as turmas multisseriadas	Little (2004, p. 12).
“Irlanda” (Rep da Irlanda)	2002	42% de todas as classes do ensino primário são compostas por dois ou mais “níveis”.	Little (2006, p. 33).
Noruega	2005	35% de todas as escolas primárias da Noruega eram pequenas escolas utilizando ensino multisseriado, atendendo cerca de 12% dos alunos matriculados em escolas primárias do país.	Parente (2014, p. 76).
País de Gales	2002	34,4% de todas as classes, nos três primeiros anos do ensino primário foram de turmas multisseriadas. 33% de todos os alunos estavam em turmas multisseriadas. 13,7% das escolas do país têm 50 alunos ou menos.	Little (2004, p. 12).
Portugal	1994	Em 1994 haviam 1.668 escolas com número igual ou inferior a 10 crianças, o que constituía 55% dos estabelecimentos total do país, a mesma percentagem que representavam em 1986, quando se iniciou um violento processo de fechamento das pequenas escolas. Ainda em 1994, 6.286 professores atuavam em escolas com apenas 1 ou 2 lugares (funções docentes), atendendo 91.746 crianças.	D´Espinhey (1994b, p. 41).

Ásia			
China	1995	Em 1995 existiam aproximadamente 420 mil escolas multisseriadas em todo país.	Cabrera et. al. (2007, p. 115).
	2008	Em 2008, só no Oeste da China "Existiam mais de 90 mil escolas com um só professor ensinando vários níveis de ensino. Nas áreas montanhosas do oeste da China, cerca de 1/3 a 1/5 das crianças ainda estão aprendendo em tais escolas. Em alguns municípios das regiões montanhosas, estudantes em escolas de instrução multi-classe representam cerca de 15 a 25% de total e cerca de 10% dos professores estão envolvidos no ensino multi-grade".	Jum, (2009, pp. 4-5).
Índia	1996	84% das escolas primárias possuíam no máximo três professores. Dado que as escolas primárias têm 5 graus curriculares isso significa que alguns professores deve ser responsáveis por dois ou mais graus durante parte do dia.	Little (2004, p. 12).
Índia	2010 (?)	Mais de 120 mil professores lecionam em classes multisseriadas atendendo mais de 8 milhões de alunos.	Padmanabha Rao & Rama, (2010, p. 25).
Indonésia	1995	Em 1995 a Indonésia possuía aproximadamente 20.000 escola multisseriadas.	Cabrera et. al. (2007, p. 115).
Iran	2004	Dos 7,5 milhões de alunos da escola primária, 3,1 mil estudam em áreas rurais. Cerca de 1 milhão (13,33%) de alunos estudam em classes multisseriadas.	Aghaza-deh (2010, p. 14).
Sri Lanka (Ceilão)	1999	18% de todas as escolas têm quatro ou menos professores. As escolas primárias têm 5 graus curriculares, mas a maioria das escolas contém classes pós-primárias também. Daí que alguns dos 18% tem oferta primária e pós-primária.	Little (2004, p. 12).
	2006	Há pelo menos 2.000 escolas (20% do número total de escolas), com aulas multisseriadas.	Vithanapathi-rana, (2010, p. 42).
África			
África do Sul	2008, 2009	Em 2008 um total de 6.432 escolas eram multisseriadas, representando 25% das instituições escolares do país. Em 2009 este número subiu para 6.619 (26%). As escolas multisseriadas atendem cerca de 3 milhões de alunos.	Joyce (2014, p. 532); Joubert (2010, p. 58).
Burkina Faso	2000	36% das escolas e 20% das classes são multisseriadas. 18% dos alunos estudam em classes multisseriadas.	Little (2006, p. 33).
Samoa	2007	64% das escolas primárias "governamentais" são multisseriadas.	Faasalaina (2010, p. 121).
Senegal	2003	18% das escolas primárias são multisseriadas, atendendo 10% dos alunos deste nível de ensino.	Mulkeen, Higgins (2009, p. 9 e 27).
Uganda	2005	20% das escolas primárias são multisseriadas.	Mulkeen, Higgins (2009, p. 9).
América do Sul			
Argentina	2010 (?)	Quase 60% das escolas de gestão estatal de Educação Básica Primária são rurais, cifra que supera 70% em algumas	Argentina, (2015, s/p).

		regiões. 30% das escolas rurais primárias são de pessoal único e o mesmo percentual é de instituições bidocentes. 13% dos alunos de Educação Básica Primária e 8% de Educação Básica 3 e Polimodal pertencem a âmbitos rurais.	
Brasil	2012	Em 2012 existiam 45.574 escolas multisseriadas atendendo os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em todas as regiões brasileiras, constituindo 93.493 classes. Dos 16.016.030 matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil em 2012, cerca de 1.469.152 estão em turmas multisseriadas, cerca de 9%.	INEP (2012); Lege e Boehler, (2013, p. 10)
Chile	2002 2004	Do total de 8.423 estabelecimentos de ensino básico subvencionados do país, 4.653, ou seja, 52%, estão em áreas rurais, sendo 3.808 (82%) sob administração municipal e 845 (18%) particulares subvencionadas, atendendo 333.645 alunos, o que representam 14% da matrícula básica subvencionada total. 3.414 escolas são multigrado, com cerca de 5.068 professores e 96.500 alunos. 42% das escolas multisseriadas atendem a seis cursos em uma sala com um só professor. Das escolas multigrado, 1.774 (39%) tem 20 ou menos alunos; e 1.170 (26%) têm entre 21 e 50 alunos.	San Miguel (2005, p. 4); Unesco (2004, p. 96).
	2006	Das 4.345 escolas rurais existentes no país, 3.589, ou seja 82,60% são multisseriadas. 1.730 escolas, aproximadamente 39,81% das escolas rurais são unidocente (este percentual era de 38,8% em 2002).	Bustamante (2006, p. 6-7).
	2009	Dos 6.799 estabelecimentos de ensino básico, 57% eram rurais. No país existiam 4.244 escolas rurais, das quais 3.348 eram multigrado.	Chile (2009, p. 4)
Guiana	2000 (?)	47% das escolas do país são multisseriadas.	Berry [2000?], p. 2).
Paraguai	2009	Do total de 8.435 escolas existentes no país, 5.733 localizavam-se no meio rural. 2.922 eram instituições com "plurigrado", sendo 2.354 no meio rural e 568 na cidade. Considernado-se o total de escolas existentes no país, 34,64% são "plurigrado". Este índice sobe para 41% quando se considera apenas as escolas rurais e é de 21% para as escolas urbanas. Aproximadamente 72.016 crianças são atendidas por escolas plurigrado, sendo 9.449 da Educação Infantil. 4524 docentes atuam em escolas plurigrado, sendo que 1.070 atendem (também) o pré-escolar.	Oviedo (2011, p. 8 e 10).
Peru	2004	Em 2004, no nível de ensino "primário", 73% (ou 23.419) do total de escolas, 32,1% da matrícula total e 33,9% dos professores eram multisseriadas. No meio rural, cerca de 90% dos centros educativos de nível primário eram multisseriados.	Rodríguez (2004, p. 131).
	2000	Em 2000, 89,3 % dos alunos estavam em escolas unidocentes e 77,5% dos professores atuavam em turmas multisseriadas. Do total da população escolar estatal 5,7% estuda em centros unidocentes, 18,3%, em centros polidocentes multigrado. 41.000 professores, ou seja, 69% da totalidade dos professores rurais ensinavam em escolas primárias rurais multigrado.	Unesco, (2004, pp. 17 e 356); Wolff e Garcia (s/d, p. 1).
América Central e Caribe			
Cuba	2011	Em 2011, existiam no país 8.999 escolas primárias. Destas, 2.336 são urbanas e 6.663 são rurais. Do total de escolas primárias, 4.517, ou seja, 50,19%, eram "multigrado".	Juárez Bolaños (2012a,

	2008-2009	Juárez Bolaños (2012a, p. 8) destaca que "para o período 2008-2009 existiam 204 escolas rurais que atendiam a um só aluno (por habitar isolado em certas zonas rurais do país); 294, a dois; 313, a três; 315, a quatro; e 272, a cinco".	p.8).
Jamaica	2000 (?)	43% das escolas do país são multisseriadas.	Berry (2000?, p. 2).
Costa Rica	2005	Em 2005 havia 1.773 escolas unidocentes, que atendiam 40.180 alunos, sobretudo em áreas rurais.	Alvarado Cruz (2009, p. 13 e 16).
El Salvador	2005	Havia no país 383 escolas unidocentes, que atendiam um total de 7.344 alunos. Úblic	Alvarado Cruz (2009, p. 13 e 16).
Guatemala	2007	Em 2007 havia 10.366 escolas "multigrado" e "unitária" no país, o que representava 60,97% das escolas rurais. Os docentes de escolas "multigrado" e "unitária" somavam 28.792, o que equivale a 41.13% dos docentes do "sector oficial".	Cabrera et. al., (2007, pp. 113-114).
	2005	Em 2005, as 3.043 escolas *unidocentes* do país acolhiam 92.759 alunos.	Alvarado Cruz (2009, p. 13 e 16).
Honduras	1995 / 1996	Especificamente em 1995, 34,5% dos professores atuavam em escolas unidocentes com aulas "multigrados". Em 1996, 42% das escolas do país eram unidocentes.	Unesco, (2004, p. 235)
	2005	Em 2005 havia 4.099 escolas unidocentes no país, localizadas, sobretudo, em áreas rurais.	Alvarado Cruz (2009, p. 13 e 16).
Nicarágua	2005	Em 2005 havia 2.587 escolas unidocentes, que atendiam 80.823 alunos, prioritariamente em áreas rurais.	Alvarado Cruz (2009, p. 13 e 16).
Panamá	2000	Existiam 2.092 escolas multigrado, que representavam 75.6% do total de centros educativos de ensino primário da República. Em seu conjunto estas escolas atendiam 10.013 estudantes, ou seja, 31% da matrícula deste nível. Todas as províncias do país contam com escolas de aulas multigrado, chegando a 90% em Los Santos, 88,7% em Herrera e 85,7% em Veraguas.	Bernal, (2001, p. 33).
América do Norte			
New Brunswick (Canadá)	2004	13,9 por cento de todas as classes em escolas de ensino fundamental (Educação Infantil à "Classe 8") tinham "aulas "combinada".	Little, (2006, p. 33).
México	2010 / 2011	Das 99.319 "escolas primárias" do país, 44.116, ou seja, 44,4% possuíam organização escolar "multigrado", percentual que se manteve desde o biênio 2008/2009. Em 10 das 32 entidades federativas (Estados), este percentual é superior a 50%, chegando a 70% em Chiapas. No Distrito Federal (Cidade do México), 8,7% das escolas primárias são multigrado. Há ainda no país 1.183 escolas primárias privadas multigrado. 33% das escolas primárias gerais e 66% das escolas primárias indígenas são "unitárias". Dos mais de 500 mil docentes do ensino primário "em âmbito nacional", 60.986 atuam nas escolas primárias multigrado. 9,2% dos alunos do ensino primário estão em classes multisseriadas (São 1.373.859 do total de 14.887.845 alunos matriculados no ensino primário estatal). Em 7 estados este percentual ultrapassa 15%, chegando a 25% em Chiapas. Apenas 7 estados tem menos de 5% de alunos matriculados em escolas multisseriadas.	México , (2011, pp. 2-13).

Fonte: Elaboração própria com base nos dados levantados nas fontes indicadas na última coluna do quadro.
Nota: Geralmente, as fontes citadas tomam dados oficiais; em poucos casos são feitas estimativas. No quadro acima, os países foram dispostos por continente e nestes por ordem alfabética. Na segunda coluna, as interrogações (?) após alguns anos indicam imprecisão da data, que nestes casos não estavam claras nas fontes consultadas. Em alguns países o ano letivo não corresponde ao ano do calendário gregoriano; nestes casos foram indicados os anos que correspondem aos referidos anos letivos em que os dados foram levantados. As informações constantes em bibliografias e documentos escritos em outras línguas foram traduzidas pelo autor desta tese.

Embora os dados indicados no Quadro 2 referiram-se a diferentes períodos (anos em que os Censos foram realizados) e possam conter divergências metodológicas significativas na contabilização dos dados[70], considero-os válidos para nos permitir uma primeira aproximação com este fenômeno, em uma dimensão mundial. O fato de terem sido levantados em sites de Ministérios da Educação e/ou documentos, sites e links que abordam a multissérie ou a tematizam no contexto da "Educação rural"[71]; e as informações quase todos serem datadas de períodos posteriores ao ano 2000, empresta-lhe razoável validez para estas pretensões. Os números evidenciam que a multissérie é um fenômeno de abrangência mundial, estando presente em todos os continentes e mesmo em países considerados desenvolvidos.

O trabalho de Mulkeen e Higgins (2009) confirma os dados acima e nos indica que curiosamente, o fenômeno da multissérie é um fato presente em países do continente europeu, alcançando 70**%** das escolas rurais finlandesas, 53% das

[70] As divergências podem dar-se pelo uso de distintos procedimentos de contagem utilizados internamente nos vários países; pelos limites que diferentes nomenclaturas que nomeiam as classes multisseriadas podem representar para um estudo comparativo, e, ainda, pela heterogeneidade dos diferentes sistemas educativos. Em relação a nomenclatura, por exemplo, no Brasil, "professor de classe multisseriada" é empregado para designar qualquer um docente que atue em uma classe constituída de mais de um ano/série, não importando se esta agrupa estudantes de dois, três, quatro ou cinco distintos "anos" de escolaridade, de um ou mais nível de ensino (Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, fato muito constante no meio rural). Em alguns países como Chile há uma distinção entre os tipos de escolas: unidocente, bidocente, tridocente, ou completas, deduzindo-se que apenas as escolas completas não são multisseriadas. No México diferencia-se as escolas e seus professores por "unitária" e "polidocente", ainda que ambos atuem em turmas "multigrado". Ainda em termos de nomenclaturas, nos países da Grã-Bretanha, aparece a expressão "classes compostas"; na Espanha há os "agrupamentos flexíveis". Estas divergências impedem que tenhamos dados precisos para fazer uma comparação mais objetiva entre as diferentes realidades nacionais.

[71] Esta é a nomenclatura utilizada em países de língua espanhola e francesa. Em alguns países como Chile e Espanha esta expressão é freqüente e indistintamente utilizada como sinônimo de escola multisseriada (ou "escuela multigrado").

escolas holandesas situadas no meio rural, e percentual nada desprezível em outros países do Velho Mundo, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Estimativa da proporção de turmas ou escolas multisseriadas em diferentes países

Categoria	País	Classes multisseriadas / escolas (%)
Países desenvolvidos	Finlândia	70
	Holanda	53
	Irlanda	42
	Austrália	40
	Suécia	35
	França	34
	Nova Zelândia	33
	Inglaterra	25
	Escócia	25
	Canadá	20
Países em desenvolvimento	Índia	84
	Peru	78
	Laos	64
	Sri Lanka	63
	Paquistão	58
	Burkina Faso	36
	Zâmbia	26

Fonte: Elaboração própria com base em dados apresentados por Mulkeen & Higgins (2009, p. 5), que consultou diferentes fontes: Pridmore (2004) e Little (1994, 2006), para os países desenvolvidos; e Mulryan-Kyne (2007) e Little (2006), para os países em desenvolvimento.

Uma constatação que emerge com muita clareza nos dados disponibilizados no Quadro 2 e na Tabela 1 que as turmas multisseriadas não é algo privativo dos países considerados menos desenvolvidos. Elas se fazem presente com muita força em todos os continentes, inclusive na Europa, onde segundo Tsolakidis (2010, p. 54) elas existem tanto no norte como no sul.

Assim, os dados apresentados e a literatura consultada me permitiram compreender as turmas multisseriadas como parte dos sistemas de ensino existentes em todo o mundo. O que justificaria a alta incidência de turmas multisseriadas nos países europeus anteriormente indicados, muitos dos quais gozam de elevado nível de desenvolvimento econômico e tecnológico e possuem pequenas extensões territoriais?

Os dados apresentados contrariam as teses que colocam as turmas multisseriadas como um fenômeno próprio dos países pobres e cuja presença se justificaria pela baixa densidade populacional e impossibilidade (econômica e tecnológica) de oferta de transportes escolar que favoreça o deslocamento dos alunos para áreas convergentes, onde escolas maiores ofereceriam o ensino graduado.

A análise dos dados é reforçada pela consulta de trabalhos acadêmicos como Juárez Bolaños (2012), Joubert (2010), Bustos Jiménez (2012), os quais oferecem elementos para supor que em alguns destes países como Finlândia e Holanda, a grande incidência da multissérie não é necessariamente encarada como um problema para os sistemas educativos, mas uma forma válida para a oferta da educação escolar, inclusive em espaços urbanos, onde a extinção da multissérie poderia ser facilitada pela maior densidade demográfica.

Sobre a Finlândia, Bolaños (2012), após alertar que esta nação nórdica detém um dos mais elevados índices de qualidade de vida do mundo[72], destaca que neste país "[...] existe uma ampla rede de escolas rurais que trabalham mediante a modalidade multigrado [...]" (2012, p. 140). Em seguida, o autor destaca que nos resultados de avaliações educativas nacionais e internacionais as diferenças regionais, urbano-rural são pouco significativas. "Ou seja, não existem diferenças substantivas na qualidade educativa que tem as escolas localizadas no norte do país (a zona mais despovoada), o leste, o sul (a zona mais povoada); em una pequena localidade rural, em una cidade pequena, mediana ou na capital, Helsinki" (BOLAÑOS, 2012. 146).

Ao se referir aos professores de escolas de turmas multisseriadas finlandesas, Bolaños (2012) afirma que estes docentes recebem sólida preparação

[72] A Finlândia possuía, em 2010, o 16º. melhor IDH entre 169 nações; e se posicionava entre as 20 melhores renda per capita do mundo. Em 2001 possuía um índice de pobreza considerado baixíssimo, entre 3 e 4%. (BOLAÑOS, 2012, pp. 144-145). Este autor recorre a Castells y Himanen (2002) para destacar que a Finlândia é um caso atípico a nível mundial, já que ao mesmo tempo em que tem se convertido em uma das economias mais competitivas e uma das sociedades tecnologicamente mais desenvolvidas do mundo, conta também com um forte Estado de Bem-Estar, graça ao qual nesse país não se tem produzido uma crescente injustiça social desigualdade e pobreza como se tem visto em outras nações afetadas pelo processo de globalização. (BOLAÑOS, 2012, p. 145).

pedagógica, possuem excelente remuneração e contam com espaços e ferramentas especializadas, adequadas ao contexto multigraduado. No âmbito de seu trabalho, os professores recebem ajuda de assistentes escolares que realizam atividades de apoio aos alunos, contam com visitas constantes (uma vez por semana) de docentes de Inglês, de Educação Física, Educação Artística, Informática, e de Educação Especial que facilitam o trabalho do professor. Em relação ao material pedagógico, os professores contam "com uma série de materiais especializados para o trabalho multisseriado que facilitam o seu labor. Entre eles, se podem identificar livros de texto, cadernos de trabalho, livros do professor, guias de estudo, s*oftware* educativo e jogos didáticos". (BOLAÑOS, 2012, p. 152).

Após apresentar dados que colocam a Finlândia em posição de destaque mundial pelos índices alcançados por seus alunos em diferentes avaliações nacionais e internacionais, Bolaños (2012, p. 151) indaga se estes resultados se explicam pelas ações desenvolvidas dentro das escolas ou se depende mais do que ocorre fora delas, ou seja, dos contextos sociais e familiares.

A preocupação da Holanda em buscar alternativas para potencializar o ensino multisseriado é cabalmente evidenciada no fato do Governo holandês financiar, em 2009, a implantação do "Centro de Educação Multinível" (CMGE) na África do Sul, criado na Universidade Tecnológica da Península do Cabo, cidade de Wellington, África do Sul, com o objetivo de contribuir para "melhorar o desenvolvimento de soluções de ensino multi-grau" compreendida "como uma opção viável para promover o acesso de todas as crianças à escola". (JOUBERT, 2010, p. 60).

Em outros países europeus como a França, a Espanha, o tema parece ser marcado por tratamento mais controverso, pois ao mesmo tempo em que se encontram iniciativas voltadas para o seu fortalecimento, nota-se ações que contribuem para o seu esvaziamento[73]. Especificamente na Espanha, o alto grau de autonomia das unidades federativas e suas comunidades parecem contribuir para a diversidade de posicionamentos encontrada em relação ao tema. Também em Portugal, iniciativas interessantes, forjadas por agentes locais em parceria com o

[73] Para o caso francês, ver Collot (1994, 1996) e Champollion (2008, 2011). Para o caso espanhol, ver Abós Olivares (2007), Boix (2004), Bustos Jiménez (2011), (Feu Gelis (2004), Mata (2008) e Souza, F (2011).

Instituto das Comunidades Educativas (ICE), que ganharam grande alcance durante os anos 1990, sofreram grande ameaça diante das políticas concentradoras de escola, marcada por um viés economicista, implementadas pelo governo central. (APRENDER, 2003; AZEVEDO, 1996; ESPINHEY, 1994; CANÁRIO, 2000).

Nos países do Sul o tratamento dado às escolas de turmas multisseriadas, bem como às escolas rurais como um todo, tem sido muito caracterizado por um grande descaso. Precariedade da infraestrutura das escolas, falta dos mínimos materiais didáticos, professores sem titulação adequada e com formação que não contempla a realidade da multissérie, condições de trabalho precárias e frágeis vínculos empregatícios dos professores (contratados), grande rotatividade docente, grande quantidade de alunos na turma, ausência de materiais didáticos que contemple a heterogeneidade das turmas multisseriadas, falta de acompanhamento dos órgãos gestores, etc, estão entre as questões mais comuns em países da América Latina, África e Ásia, segundo a literatura consultada.

Diante do contexto acima esboçado, procurei identificar como a questão das escolas de turmas multisseriadas vem sendo tratada em diferentes países e continentes. É o que pretendo explorar no próximo tópico.

3.3 POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA AS ESCOLAS DE TURMAS MULTISSERIADAS

Apesar das representações negativas que possuem, da precariedade material das escolas e das difíceis condições de trabalho docente e de sua população escolar, as escolas de turmas multisseriadas guardam grande relevância no contexto do campo, pois tem sido historicamente a única forma de acesso das populações campesinas à escola. Apesar desta relevância social, elas não possuem o tratamento merecido pelo Estado. Historicamente, foram abandonadas, ignoradas, invisibilidadas pelas políticas públicas que, assentadas em ideais modernizadores e modernizantes, a concebiam como uma anomalia do sistema escolar, e

pressupunham a sua eliminação[74] para que se pudesse promover uma educação de qualidade no campo.

Assim, o Estado, ao invés de responder às necessidades das turmas multisseriadas desenvolvendo projetos que contribuíssem para melhor suas condições de infraestrutura; de recursos didáticos; de condições de trabalho, remuneração e formação docente, etc.; trabalhou na perspectiva de sua extinção.

Nesse contexto, as iniciativas desenvolvidas para as escolas de turmas multisseriadas com maior alcance tem sido: 1) a propagação da idéia de "escola unitária" defendida pela Unesco nas décadas de 1960 e 70, que introduziu e expandiu a lógica da seriação para o contexto heterogêneo das turmas isoladas, transformando-a em turmas multisseriadas; 2) uma agressiva extinção das escolas de turmas multisseriadas, combinada com a expansão das políticas de Nucleação Escolar e Transporte Escolar de crianças de suas comunidades de origem para escolas mais distantes, na roça ou na cidade[75].

O que chamou a nossa atenção nos estudos realizados para compreender o percurso histórico das escolas de turmas multisseriadas é a ausência de iniciativas para enfrentá-las em definitivo. Não identifiquei iniciativas que sinalizassem para uma política de edificação escolar que dotassem estas instituições de espaços condizentes para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que considerasse a heterogeneidade como facilitadora da aprendizagem; que induzisse a produção de mobiliário escolar propício a este fim[76]; que se preocupasse com a produção de processos de gestão, formação docente, criação de recursos e materiais didáticos e com a elaboração de uma teoria pedagógica que potencializasse uma forma de

[74] As propostas de eliminação do ensino multisseriado caminham sempre no sentido de se promover a seriação escolar. Para tanto são implementadas propostas como: 1) Garantia do funcionamento das escolas rurais, seguida da reorganização da distribuição das matriculas de modo que cada escola contenha apenas uma série, o que implica em um reordenamento da logistica de transporte escolar do município; 2) Fechamento das pequenas escolas rurais multiseriadas e deslocamento dos alunos para Escolas Pólos ou Escola Núcleo, estabelecimento de médio ou grande porte que, recebendo os alunos das escolas multisseriadas distribuem-nos em séries separadamente; 3) Fechamento das escolas multiseriadas e deslocamento dos alunos para escolas da cidade.

[75] As políticas de Nucleação Escolar e de Transporte Escolar, tem sido muito pouco estudadas no Brasil, apesar de sua forte presença no cenário educacional brasileiro nas últimas duas décadas, sobretudo após as reformas educacionais advindas da promulgação da Nova LDB que gerou grandes implicações e mudanças nas políticas de financiamento e gestão das escolas.

[76] As mudanças no mobiliário escolar que assistimos ao longo do século XX podem ser imputadas em grande medida ao movimento da Escola Nova, mas este não deteve um olhar mais específico sobre a questão da multissérie.

organização da escolaridade que incluía em um mesmo espaço sujeitos de distintas idades e níveis de aprendizagem.

No levantamento sobre a realidade das turmas multisseriadas, assusta que nas últimas três ou quatro décadas, ao mesmo tempo em que este tipo de oferta escolar foi se impondo como majoritária, sobretudo no meio rural, devido à expansão da escolarização neste meio; não houve iniciativas sólidas, efetivas, duradoras, capazes de contribuir para a melhoria da qualidade da aprendizagem oferecida nestes espaços educativos. As experiências encontradas são, quase sempre, iniciativas esparsas, descontínuas, insuficientes para dar conta dos desafios que este tipo de organização da escolaridade coloca.

Desde há algumas décadas, iniciativas voltadas para as turmas multisseriadas vêm sendo desenvolvidas em várias partes do mundo com financiamento e apoio dos chamados Organismos Multilaterais[77]. Tais iniciativas dão-se, geralmente, através de "acordos de cooperação técnica"[78] celebrados entre tais organismos e governos locais (países, estados). As experiências mais remotas identificadas deram-se em países da América Latina na década de 1970, e contaram inicialmente com o apoio dda Usaid e do Banco Mundial[79]. Após financiar projetos pilotos, esta instituição procurou apoiar a sua expansão para outras nações deste e de outros continentes. A partir do final da década de 1980, outros organismos tais

[77] Organismos Multilaterais são organizações internacionais criadas pelos principais países do mundo no contexto pós-Segunda Guerra Mundial, a exemplo da ONU, Unesco, Unicef, OMS, OEA, FMI, BIRD, BID, OMC, OCDE, OIT, etc. Constituídas por meio de tratados ou acordos, essas organizações podem ser definidas como uma sociedade entre Estados. Se apresentem oficialmente com o "objetivo de "trabalhar em comum para o pleno desenvolvimento das diferentes áreas da atividade humana: política, economia, saúde, segurança, etc" (DECICINO, 2013, s/p); ou ainda com a finalidade de "incentivar a permanente cooperação entre seus membros, a fim de atingir seus objetivos comuns" de seus países membros. (DECICINO, 2013, s/p). Entretanto, um rápido olhar mais crítico é suficiente para se perceber que por traz dos objetivos declarados há a intenção de promover a expansão do modelo capitalista de produção social e dos interesses econômicos dos países mais ricos que tem atuado "em parceria" com os países pobres oferecendo-lhes empréstimos financeiros e "cooperação técnica" para a elaboração e desenvolvimento de projetos em várias áreas. Poderíamos dividir as organizações acima entre aquelas mais voltadas para uma perspectiva economicista, como o BIRD, BID, OMC, OCDE; e outras com características mais humanistas, tais como Unesco, Unicef.

[78] Várias obras como De Tomasi, Warde e Haddad (1996), Fonseca (2009), Maués (2003), apresentam críticas à concepção de "cooperação técnica" defendida pelo BIRD. Sob esta expressão escondem-se interesses de dominação cultural, ideológica e econômica dos países dos chamados países desenvolvidos e do modo capitalista de produção.

[79] Nas primeiras décadas de sua existência o Banco Mundial esteve preocupado com o financiamento para reconstrução dos países afetados pela II Guerra Mundial. A partir dos anos 1960 esta agência inicia sua carta de financiamento para a Educação, linha que ganhará grande impulso a partir da década seguinte.

como Unesco, Unicef, OEA, OIE, OCDE, entraram em cena e mais recentemente, o FMI, a OIT, a União Européia, etc., tem se somado àqueles na formulação, financiamento e acompanhamento de algumas iniciativas educacionais, algumas das quais voltadas para as turmas multisseriadas, mas este apoio tem um forte componente ideológico e as propostas desenvolvidas tem uma grande limitação política. Em geral, tais organismos têm atuado em conjunto ou de forma sintonizada.

Mais recentemente, após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien-Tailândia, em 1990, que deu origem ao programa "Educação para Todos" da Unesco, as turmas multisseriadas vem sendo concebidas como uma possibilidade para a universalização do ensino fundamental no meio rural, onde historicamente se concentram baixos índices de cobertura escolar. Autores como Brunswic e Valérien (2003) consideram que se foram dadas condições favoráveis, as turmas multisseriadas poderia ser uma modalidade chave para a provisão de uma educação de qualidade, a um custo razoável, particularmente nas áreas rurais. Neste contexto, parece virem emergido novos olhares sobre as escolas de turmas multisseriadas e aquilo que era visto como um obstáculo passa a ser concebido como recurso, para usar uma expressão consagrada pelo ICE, em Portugal (ESPINHEI, 1994; APRENDER, 2003).

3.3.1 Um Banco "sugere" o modelo

Do que identifiquei, a mais remota experiência voltada para as escolas de turmas multisseriadas é o *Projeto Escuela Nueva*, iniciado na Colômbia em 1975 e ainda em vigor. Desde o inicio, este programa teve financiamento do Banco Mundial e nas décadas seguintes foi expandido e replicado em vários países de vários continentes, inclusive no Brasil, onde recebeu o nome de *Programa Escola Ativa.*

Este programa se caracteriza por sua ênfase na pedagogia ativa, os estímulos para a auto-aprendizagem, a produção de guias de aprendizagem autônoma, o trabalho em grupo e a inter-aprendizagem, a organização da aula usando "cantinhos de aprendizagem", o governo escolar e uma relação de

aproximação entre escola e comunidade, que inclui a participação de pais nas experiências educativas (FUNDAÇÃO, 2015; VILLAR, 2015; TORRES, 1992).

Em 1987, o grupo original que concebeu o modelo pedagógico *Escuela Nueva* criou a *Fundación Escuela Nueva (FEN)* com o objetivo de investigar e inovar o referido modelo, internacionalizando-o para vários países do mundo. Desde então, contado com o apoio de organismos multilaterais tais como o MEN, a OIM, a Usaid, Unesco e a ONU, a Fundação tem iniciado a adaptação do modelo para outros países fortalecendo-o, qualificando-o e expandido-o. (FUNDAÇÃO, 2015). Segundo dados da FEN, cerca de 40 países têm se interessado pelo programa, estudando-o, visitando-o e tomando-o como inspiração para a implementação de reformas educativas[80].

O Quadro 3, a seguir, apresenta alguns dos programas voltados para as escolas multisseriadas rurais, implementados ao redor do mundo, originados a partir de adaptações do *Programa Escuela Nueva.*

Quadro 3 – Programas para as turmas multisseriadas desenvolvidos em alguns países, originados do *Programa Escuela Nueva* colombiano

Brasil: Escola Activa	**El Salvador:** Aulas Alternativas
Guiana: Escuela Nueva	**Uganda:** New School
Nicarágua: Escola Modelo	**Peru:** Aprendes
República Dominicana: Escuela Multigrado Innovada	**Honduras:** Escuela Activa Participativa
Chile: Mece Rural	**Filipinas:** Active School
Timor Oriental: Escola Foun	**Vietnam:** VN Escuela Nueva
Panamá: Escuela Activa	**Paraguai:** Escuela Mita Iru
Guatemala: Nueva Escuela Unitaria	**México:** Escuela Activa Comunitaria

Fonte: Adaptado do site da Fundación Escuela Nueva (Colômbia), 2015.

[80] Entre esses países, a Fundação cita textualmente em seu site: Brasil, Chile, Equador, El Salvador, Filipinas, Guatemala, Guiana, Honduras, Índia, México, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Timor Oriental, Uganda, Vietnam, Zâmbia. (FUNDAÇÃO, 2015).

As iniciativas existentes na América Latina tomam, sobretudo, o *Programa Escuela Nueva* como modelo e contaram com apoio de algum ou mais organismo internacional. Estes organismos, tem sido, portanto, grandes divulgadores do Escuela Nueva. Elas são tocadas por Ministérios da Educação da região e, algumas vezes contam com o apoio e até mesmo a gestão de ONG´s com um perfil mais conservador.

Alguns países latinoamericanos que possuem grandes percentuais de população rural indígena, a exemplo de Peru, Ecuador, Guatemala e México, têm desenvolvido adaptações nestes programas, introduzindo elementos de vertentes multiétnica, pluricultural e multilinguística. O programa *Nueva Escuela Unitaria Bilingüe Intercultural (NEUBI)*, na Guatemala (Unesco, 2008); e a *Propuesta Educativa Multigrado 2005,* no México (GUTIÉRREZ, 2004; WEISS et. al., 2007); são talvez os exemplos mais robustos destas experiências que intentam introduzir uma perspectiva de educação intercultural no contexto das escolas multisseriadas latinoamericano, tomando o modelo do *Programa Escuela Nueva* colombiano.

Baseando-nos na bibliografia produzida por estes programas ou sobre eles, podemos identificar um conjunto de pontos em comum. Por exemplo, a maioria dos programas utiliza o currículo nacional de cada país, porém enfatiza a necessidade de diversificá-lo e adaptá-lo ao contexto local. Em alguns casos, o currículo se reorganiza em ciclos ou níveis de dois ou três anos para facilitar o ensino de várias séries (ou graus), como no caso de Guatemala ou México; ou se organiza em módulos que permitem aos alunos avançar segundo seu próprio ritmo, como no caso da Colômbia.

Em todos os casos, se enfatiza a necessidade de um ambiente físico adequado e com mobiliário suficiente. Particularmente, se assinala a importância de possuir mobiliário que permita o agrupamento dos alunos para o trabalho conjunto. Também, se observa a presença crescente de “cantinhos de aprendizagem” que resultam funcionais para o processo de ensino, utilizando-los de modo ativo como parte da classe e não de maneira decorativa. O uso de materiais locais também é frequente. Outros espaços fora da escola também são utilizados com propósitos educativos.

Um ponto central de toda proposta educativa constitui-se nas estratégias de ensino e aprendizagem, e neste caso encontramos certo consenso na América Latina a respeito da importância das estratégias próprias de aprendizagem ativa e de aprendizagem centrada nas crianças, com a presença predominante do construtivismo como modelo pedagógico em diversos países.

As estratégias de aprendizagem que mais se busca desenvolver são a auto-aprendizagem ou aprendizagem autônoma (com suporte de guias de auto-aprendizagem e fichas de trabalho) e a inter-aprendizagem (trabalho cooperativo grupal com a participação de crianças da mesma ou de distinta série). O docente ou a docente é concebido menos como transmissor e mais como facilitador de aprendizagens, e se reconhece entre os alunos distintos ritmos de aprendizagem e a necessidade de permitir-lhes avançar de acordo com seu ritmo.

Enfatiza-se constantemente a necessidade de articular as atividades e os conteúdos de aprendizagem com o contexto cultural e social dos estudantes; assim como a importância de usar seus saberes prévios para alcançar uma aprendizagem efetiva. Ele se enlaça com um reclamo por uma relação mais estreita entre escola e comunidade, promovendo a participação e o compromisso dos país e mães com a escola. Isto envolve desde sua presença como atores educativos, até o manejo da escola e sua interação com o contexto.

A organização dos estudantes é outro aspecto que recebe crescente atenção e tem incentivado a criação de estruturas de “governo escolar” ou municípios escolares e estratégias similares, como espaços para desenvolver valores e atitudes de responsabilidade, solidaridade, tolerância e respeito.

Segundo a FEN, o material educativo que tem sido desenvolvido nos projetos multigrado tem tomado a forma de guias de auto-aprendizagem, como uma ferramenta central que permite aos alunos e alunas trabalhar autonomamente. Também a necessidade de contar com livros de diversos tipos tem sido assinalado reiteradamente, levando a implementar bibliotecas de aula em várias experiências, de modo que os alunos os tenham ao seu alcance e possam trabalhar independentemente com eles. Finalmente, tem-se desenvolvido manuais e guias para os docentes, a fim de lhes oferecer orientação a respeito das novas estratégias pedagógicas propostas e como complemento da capacitação previamente recebida.

Entretanto, por estar alicerçado em uma concepção tributaria do liberalismo econômico, os programas não tocam em questões cruciais como as que tem sido pontuadas pelo *Movimento da Educação do Campo* como: a infraestrutura das escolas, as condições de trabalho docente, salário, carreira; também, não problematizam a pobreza no campo e a desigualdade no acesso à terra, questões de fundo, de grande relevância, para se entender o problema e vislumbrar alternativas de superação. Os programas propõem soluções eminentemente pedagógicas para um problema político que requer uma ação intersetorial. É como se a escola sozinha – e lembramos que em muitos casos a escola é o professor – fosse responsabilizada pela qualidade da educação oferecida nestes contextos! Sobretudo no caso latino-americano esta questão é mais premente tendo em vista as condições de pobreza e desigualdade que marcam o campo, neste continente.

A indagação que se coloca após esta constatação é a seguinte: porque estes organismos insistem nestas receitas vazias de conteúdo político, cujos efeitos são (quase) nulos no contexto em que atuam? Quais as intenções do Banco Mundial, do BID, da Unesco em estimular este receituário desprovido de ações mais efetivas que contribuam para a melhoria da qualidade de vida das populações do campo e, por conseqüência, da sua escolarização?

Respostas a estas indagações podem ser encontradas em alguns estudos que analisam as intenções dos organismos multilaterais em atuar sobre a área educacional, sobretudo nos chamados países “em desenvolvimento”, tais como os De Tomasi, Warde e Haddad (1996), Fonseca (2009), Maués (2003).

3.3.2 Outras propostas: ações de Órgãos governamentais, Universidades e ONG´s

Além das iniciativas propostas e patrocinadas pelos Organismos Multilaterais, conforme apontamos acima, outras iniciativas vêm sendo desenvolvidas por Órgãos governamentais, tais como Ministérios da Educação, Secretarias Estaduais e Secretarias Municipais de Educação.

Muitas iniciativas agrupadas neste tópico contam com apoio e financiamento de organismos internacionais. Entretanto, é importante destacar outras iniciativas

realizadas de forma mais autônoma no âmbito de instâncias governamentais locais, em diferentes níveis da administração (nacional, regional, municipal, etc).

Em nível internacional destacam-se diversas iniciativas. Uma primeira referência são os inúmeros programas e projetos desenvolvidos por ministérios de educação e/ou secretarias estaduais de educação em vários países do mundo. Tais iniciativas caracterizam-se como programas que geralmente estruturam-se nos seguintes eixos: *a)* oferta de cursos de formação continuada, geralmente realizados a partir de guias/módulos de estudos; *b)* introdução de insumos educacionais para as escolas multisseriadas – *kit´s* didáticos, constituídos de materiais didáticos (jogos, livros didáticos), etc. Em buscas realizadas na Rede Mundial de Computadores, a Internet, nos anos de 2012, 2013 e 2014, pudemos identificar iniciativas desta natureza em países tais como Argentina, Chile, Peru, Equador, México, Colômbia, Costa Rica, República Dominicana, na América Latina; e ainda várias iniciativas semelhantes na África e na Ásia. A quase totalidade dessas iniciativas têm uma mesma fundamentação teórico-metodológica ancoradas em princípios do escolanovismo; parecem derivar do *Programa Escuela Nueva* desenvolvido na Colômbia; e contam com apoio de organismos como Unesco, ONU, Banco Mundial, etc. Aliás, nesta busca foi possível encontrar significativo número de publicações realizadas por estas organizações sobre as escolas de turmas multisseriadas em vários destes países. É possível, pois, inferir que tais programas façam parte de iniciativas do Banco Mundial que as tem patrocinado, em conjunto com outras instituições, sobretudo ministérios da educação nacionais.

Uma ação vinculada às iniciativas agrupadas acima tem sido o desenvolvimento de guias/módulos currriculares, que tem o objetivo de orientar o trabalho dos professores ou servem mesmo para o estudo de alunos. Encontramos iniciativas mais sistemáticas a este respeito na Argentina, Chile e México.

Outras iniciativas têm sido desenvolvidas por Ministérios da Educação e/ou Secretarias Estaduais de Educação, de forma mais autônoma, a partir da reflexão sobre os desafios que as turmas multisseriadas nestes espaços. É o que ocorre na Argentina e no Uruguai, conforme detalhado a seguir.

Na Argentina, embora se registre uma preocupação inicial com a temática deste os anos 1990, parece que foi a partir de 2005, no âmbito do governo Nestor

Kischener, que as iniciativas tornaram-se mais efetivas, sobretudo após a aprovação da *Ley de Educación Nacional* de 14 de dezembro de 2006 que “propició nuevos desafíos para educar em la ruralidade ao constituir la educación rural como modalidade del sistema educativo y fijar la necessidade de determinar propuestas específicas adecuadas a los requerimientos y características de la población que habita em zonas rurales” estimulando assim “[...] propuestas pedagógicas que contemplan distintas possibilidades para que docentes de una misma zona trabajem de manera colaborativa em el marco de las salas multiedad e el plurigrado, potencializando la riqueza que oferece a la tarea de enseñanza proponer situaciones de aprendizaje para alunos de diferentes edades y años de escolaridade, em simultâneo y em um mismo espacio” (ARGENTINA, 2007, p. 5). O Ministério da Educação Nacional manifestou preocupação com a temática ao criar em seu organograma um órgão específico, a *Área de Educación Rural*, que tem coordenado as iniciativas. Algumas das ações realizadas tem sido a elaboração de materiais didáticos específicos para a multissérie, como a série *“Ejemplos para pensar la enseñanza em plurigrado em las escuelas rurales”.* (ARGENTINA, 2007); e a oferta de um curso de formação docente em nível de pós-graduação *lato senso*, qual seja a *"Especialización docente de nivel superior en educación rural para el nivel primario",* aprovada pela *Resolución CFE Nº 57/08 de* 21 de agosto de 2008 do Consejo Federal de Educación da Argentina (ARGENTINA, 2008; GONZÁLEZ, et. al., 2012; OLMOS, HIDALGO, 2013). O curso possui carga horária de 400 horas, tem uma matriz curricular que incluí os seguintes componentes: Língua Materna, Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Novas Tecnologias, e exige como trabalho final a apresentação de investigação-ação desenvolvidas nas salas de aula dos próprios cursistas, a partir de problemas identificados em sua prática e tematizados durante o curso. Na província de Córdoba, 900 professores foram atendidos entre 2008 e 2011. Estudos avaliativos desta iniciativa realizados por Olmos (2013) indicam um impacto positivo do curso sobre as práticas docentes.

No Chile, além do programa MECE-Rural desenvolvido entre 1990-2012, que teve grande impacto, sobretudo, na construção de infraestrutura nas escolas, na formação docente e na remuneração destes profissionais, a Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Playa Ancha, situada em Valparaíso, desenvolve,

desde 2004, o *"Programa de Educación Rural y Desarrollo Local".* O programa tem desenvolvido várias ações, entre as quais se destacam: 1) Criação da *Carrera de Educación Básica Rural*; 2) Publicação da revista digital *eRural – Educación, Cultura y Desarrollo Rural.* O primeiro constitui-se em um curso de graduação em nível de licenciatura, voltado para professores rurais, que procura focar aspectos pertinentes ao mundo rural, oferecendo-lhes uma visão sociológica, antropológica e econômica do campo, e toma também aspectos pedagógicos referentes a este contexto discutindo inclusive a questão das turmas multisseriadas (VILLARROEL ROSENDE, 2007).

Por sua vez, a revista digital *eRural*, cujo endereço eletrônico é <http://www.revistaerural.cl/>, constitui-se em uma ferramenta destinada a potenciar o trabalho desenvolvido no âmbito acadêmico pelo referido programa, voltando-se para a publicação de resultados de investigações acadêmicas, ações de extensão universitária e apoio a docência. Segundo seu editor, Carlos R. Moreno Herrera, a revista procura aproveitar as vantagens da Internet para fortalecer o diálogo e intercâmbio entre acadêmicos, investigadores e profissionais empenhados na melhoria das condições de vida do mundo rural. Trata-se de uma publicação expressamente indexada segundo as exigências formais habituais de uma publicação acadêmica-científica, destinada a socialização de trabalhos de um público heterogêneo que vai de especialistas a estudantes, por exemplo. A linha temática da publicação tem a Educação como tema central e abarca desde reflexões sobre macro políticas educativas ate metodologias de trabalho em sala de aula. O interesse por temas como cultura e multiculturalidade, patrimônio, identidade e a problemática do desenvolvimento local são incorporados as discussões, tendo sempre a Educação como eixo central. Entre julho de 2003 quando foi lançado o primeiro número e janeiro de 2007 quando foi lançada a oitava edição, a revista tinha periodicidade semestral. A partir de então, ela passou a ser editada anualmente, agrupando-se dois números por edição. Até janeiro de 2010, último período disponível no site da revista, o periódico tinha publicado um total de 36 artigos de autores vinculados a instituições sediadas nos seguintes países: Chile

(30), Argentina (1), Venezuela (1), México (3) e Espanha (2). Alguns dos artigos abordavam o tema *escuelas multigrado*[81].

No Uruguai, o *Departamento de Educación para el Médio Rural* do *Consejo de Educación Inicial e Primária (CEIP)* tem realizado algumas ações de pesquisa e extensão voltados para a Educação Rural[82], que tem se detido especificamente sobre a multissérie. Uma primeira ação deste órgão aqui elencada consiste em um conjunto de investigações em curso desde o ano de 2010, envolvendo docentes de escolas multisseriadas (*multigrado* na expressão local). As iniciativas procuram articular ensino (cursos de formação oferecidos no *Centro Agustín Ferreiro – CAF*[83] localizado em Cruz de los Caminos, a 40 km de Montevidéu; e em diversos *Centros de Apoyo Pedagógico Didáctido para Escuelas Rurales* – CAPDER, espalhados em diferentes regiões do país), e outras ações de pesquisa e extensão. A idéia que fundamenta estas ações é tomar "o multigrado como propuesta pedagógica", para usar uma expressão de Carro (2010). Grande parte das iniciativas de pesquisa e extensão sobre a multissérie desenvolvidas pelo *Departamento de Educación para el Médio Rural – DER* uruguaio conflui para os trabalhos apresentados em eventos organizados pelo órgão e realizados no Centro Agostín Ferreiro – CAF. Seguidamente desde 2010 este Centro realiza (sempre no final do mês de outubro) o *Seminário Internacional de Investigación sobre Educación Rural*[84]. Em todas as

[81] No âmbito desta tese não foi possível analisar todos os 36 artigos publicados pela revista *e-RURAL*, o que nos impede de indicar com precisão os temas abordados. Entretanto, foi possível identificar e analisar três artigos que contém a expressão "multigrado" no seu título, quais sejam: Ávila Friz **(**2010), Mandujano Bustamante **(**2006), Williamson **(**2010). Um quarto documento (UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA, et. al., 2009), consiste em um texto de teor político elaborado pela Red Chilena de Universidades para la Educación Rural, protestando contra o fechamento de escolas rurais em curso naquele país por ocasião de sua elaboração, em 2009.

[82] No Uruguai a expressão Educação Rural não possui o mesmo sentido que a expressão encerra no Brasil. Ela incorpora uma dimensão política, vinculada aos movimentos sociais, que se aproxima do que tem sido definida por aqui como Educação do Campo.

[83] O Centro Agustín Ferreiro (CAF) localiza-se no Km 40 da Ruta 7, na zona rural de Cruz de los Caminos, departamento de Canelones, Uruguai, há cerca de 40 km de Montevideo. Originalmente, ali funcionou o Instituto Normal Rural, criado em 1949 no departamento de San José e para ali transladado em 1959

[84] As chamadas anuais para submissão de trabalhos são acompanhadas do seguinte texto: "El Seminario busca consolidarse como una referencia permanente en la región a modo de confluencia de los diversos programas de investigación, líneas de trabajo y productos de la reflexión sobre la Educación Rural en sus aspectos sociales, educativos, pedagógicos y didácticos. La sede, el Centro Agustín Ferreiro – a 40 km de Montevideo –, es una institución emblemática en la formación permanente de los docentes rurales uruguayos durante décadas. Esta instancia recibe a docentes, investigadores y actores de los medios rurales iberoamericanos; en la búsqueda de continuidades y rupturas históricas y territoriales sobre educación rural".

cinco edições do evento (2010, 2011, 2012, 2013, 2014) o tema *Didáctica Multigrado* figura como um dos três eixos temáticos do evento*,* sob o qual pode-se encontrar uma siginficativa quantidade de trabalhos de autoria de docentes e pesquisadores de vários países da América do Sul, mas com fortíssima participação de pesquisadores e professores da Educação Básica de várias regiões/departamentos[85] uruguaios (URUGUAY, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014). Outro tipo de evento promovido pelo *Departamento de Educación para el Médio Rural,* este abrangendo especificamente a multissérie, tem sido o *"Coloquio de Educación Rural"* que vem sendo desenvolvidos com edição anual desde o ano de 2010 e se constitui em um evento que reúne professores de escolas rurais multisseriadas para narrar suas experiências significativas. "Se trata de uma atividade que busca ressaltar o valor das práticas concretas, não buscando as necessariamente exitosas, mas aquelas que sejam significativas para seus protagonistas. Se busca, ainda, gerar intercâmbio de idéias a partir da exposição de experiências no Colóquio e posteriores publicações das comunicações. (URUGUAY, 2014, p. 6). Em 2013 foram selecionadas 34 experiências para serem socializadas; em 2014, 19 experiências. Estes eventos têm se caracterizado pela intensa participação de docentes das escolas multisseriadas, gestores e pesquisadores do tema e contribuído para socialização de investigações que se destacam pela forte fundamentação teórica e sua articulação com a ação docente. Ainda no Uruguai cabe destacar a existência do *Grupo de Estudio sobre Dicactica Multigrado*, vinculado ao Instituto de Educación da Facultad de Humanidades y Ciências de La Educación da Universidade de La República – UdelaR, que tem realizado importantes investigações sobre o tema, muitas das quais em parceria com o *Departamento de Educación para el Médio Rural,* como é o caso do "Programa de Estudios Rurales".

A presença mais acentuada de ações sobre o tema turmas multisseriadas no Uruguai pode estar associado ao fato de neste país as iniciativas em torno da Educação Rural datar de longas datas. É possível encontrar suas raízes nas primeiras reformas educativas implementadas ainda na segunda metade do século

[85] A divisão político-administrativa no Uruguai dá-se em 19 Departamentos, correspondentes ao que no Brasil chamamos de Estados.

XIX, dentre as quais se destacam as realizadas pelo educador José Pedro Varela que, mesmo almejando a construção de um projeto educacional universalista (gratuita, laica e obrigatória) que democratizasse o acesso à educação, não descuidou das especificidades que a educação deveria conter, quando ofertada no meio rural (CALVETTI, et. al., 1968) A reforma educativa implementada em 1917 também cuidou de considerar as especificidades da educação rural. Entretanto, são nas décadas de 1930, 1940 e 1950 que se encontra o período mais fértil da construção da educação rural uruguaia[86]. Obras como *Vida de um maestro* de autoria Jesualdo Sosa, cujo original data de 1935; *La enseñanza primaria em el medio rural*, de Agustin Ferreiro, com o qual o autor ganhou o Concurso Anual de Pedagogia no ano de 1936; passaram a se constituir em referências fundantes para o movimento de construção de uma Pedagogia rural uruguaia, que avança nas décadas seguintes com a promulgação do *"Programa para Escuelas Rurales de 1949[87]",* a criação do Instituto Normal Rural, no mesmo ano, e a instalação das *"Escuelas Granjas"* na década seguinte, onde se reconhece muitas das idéias de Agustín Ferreiro. (DEMARCHI & RODRÍGUEZ, 2013; NEIRA, 2012; SOLER, 2013). Este movimento, refluído a partir da década de 1960, vai ganhar novos impulsos mais recentemente, em uma nova conjuntura, quando a partir de 2005 o país passa a ser governado pelo Partido Socialista (PS). Especialmente, o período entre 2010-2014, administrado por José Pepe Mujica vai se revelar mais propício ao fortalecimento da Educação Rural, quando o organograma da *ANEP – Administración Nacional de Educación Pública* passa a conter o *DER – Departamento de Educación para el Médio Rural* entregue à responsabilidade do jovem Limber Santos, ex-professor-diretor de Escola Rural Unicodente, professor e pesquisador da UdelaR. É nesta conjuntura que são realizados os eventos acima destacados, o "*Seminário Internacional de Investigación sobre Educación Rural"* e o *"Coloquio de Educación Rural".*

[86] Neira (2012) afirma que este período vai de 1933 a 1958.

[87] Este programa que é um marco na história da educação uruguaia resulta de uma experiência autenticamente participativa que durou meses de amplos debates envolvendo governantes, técnicos, associações docentes e professores e culminaram no *Congreso de Maestro de Escuelas Rurales y Granjas*, realizado em Piriápolis, 2 a 6 de janeiro de 1949, que contou com mais de 400 participantes envolvidos exclusivamente nas suas discussões. (SOLER, 2013, p. 136-137).

Na Europa, várias são as iniciativas voltadas para o estudo e intervenção no contexto das classes multisseridas, sobretudo em Portugal, Espanha, França, Inglaterra e Grécia, sobre os quais me deterei a seguir.

Em Portugal, destaca-se o ICE – Instituto das Comunidades Educativas, uma Organização Não-Governamental de Desenvolvimento (ONGD) criada em 1992 com sede na cidade de Setúbal e que nas décadas seguintes, com o apoio de outras organizações e universidades, empreendeu importantes iniciativas para a promoção do desenvolvimento rural em várias regiões do país, tomando a escola como mecanismo de intervenção social. O grande foco da atuação do ICE tem sido as Escolas Isoladas, o que levou o instituto a criar o *"Projeto das Escolas Rurais"* também conhecido como *"Projeto As Escolas Isoladas em Movimento"*, que há mais de duas décadas tem procurado transformar as escolas isoladas, que oferece matrículas para grupos multisseriados, em espaços de ensino-aprendizagem flexível, através de uma forte interação escola-comunidade. (APRENDER, 2003; ESPINHEY, 1994).

Apesar de sua força, o desenvolvimento desta experiência parece ter enfrentado um grande obstáculo decorrente das políticas de cariz economicistas encetadas pelo poder central que provocaram o fechamento de grande número das pequenas escolas rural no país, sobretudo nos anos 80 e 90. É preciso destacar que a experiência do ICE, caracterizada como uma ONG de caráter mais crítico, nasce à margem e mesmo em contestação as formulações políticas do poder central, estas caracterizadas por um viés racionalista. Neste sentido, posso dizer que o trabalho do ICE se desenvolveu na contra-corrente das políticas oficiais e não conseguir superar os imperativos de caris economicistas empreendidos pelo poder central, fragilizando-se o alcance das proposições desta ONGD. Entretanto, uma análise da experiência do ICE, permite-me evidenciar que, apesar de sua grande contribuição teórica – ainda atual – para pensar sociologicamente a função social da escola no meio rural, ela parece ter sido insuficiente para dar conta dos problemas didáticos emergidos no contexto das pequenas escolas rurais, sobretudo a heterogeneidade que configura as turmas multisseriadas. O trabalho do ICE procurou expandir a escola para além da sala de aula, contribuiu para fortalecer a interação escola-comunidade, promoveu a articulação entre escolas isoladas de uma mesma região geográfica, ensejou

projetos de amimação e desenvolvimento comunitário. Entretanto, parece ter negligenciado a dimensão didática do fazer pedagógico na sala de aula, em um contexto marcado pela diversidade. Operando os conceitos de um dos teóricos do movimento, Rui Canário (CANÁRIO, 2003), poderíamos dizer que o trabalho do ICE faz uma boa articulação do "social" e do "político", mas negligenciou o "pedagógico".

Na Espanha, destacam-se iniciativas desenvolvidas na região da Catalunha pelo *Secretariado de Escuela Rural de Cataluña* que em articulação com a Universidade de Barcelona e mais outras instituições constituíram o *Grupo Interuniversitario de Escuela Rural (GIER)*. Posteriormente, foi criado o *Observatorio de Educación Rural de Cataluña (OBERC)*, fruto das proposições da *XIII Jornadas de Escuela Rural*. Segundo Boix (2009), o Observatório,

> [...] es un centro de investigación, documentación, elaboración y producción de materiales didácticos así como de recogida y difusión de buenas prácticas. Es también un punto de partida e intercambio de experiencias e ideas entre las diferentes entidades y administraciones sensibles y vinculadas a la educación de los pueblos, en las que el objetivo principal sea desarrollar una prospección que permita poner de relieve el modelo educativo rural, y al mismo tiempo, analizar y desarrollar componentes relevantes para todas las instituciones que de una manera u otra, trabajen para la educación rural, la escuela rural y la mejora educativa de los pequeños municipios. (2009, p. 2)

Ainda segundo a autora,

> El Plenario del Observatorio está formado por el Secretariat d'Escola Rural, el Grup Interuniversitari per l'Escola Rural, la Fundació del Món Rural, el Departament d'Educació, el Departament d'Agricultura, Alimentació i Acció Rural, les Diputacions de Barcelona, Lleida y Girona, l'Associació Catalana de Municipis, la FAPAC y FAPAES, CC.OO, UGT, CGT i USTEC-STEs, Unió de Pagesos, Joves Agricultors y Ramaders de Catalunya, Associació de Joves Estudiants de Catalunya y Fundació Catalana de l'Esplai. (BOIX, 2009, p. 2).

Entre as ações deste Observatório estão: 1) a organização de um Banco de dados sócio-demográficos de todos os pequenos povoados que não superam 3 mil habitantes, 2) Análise da evolução da situação da escola rural na Catalunha desde 1980, reunindo dados sobre número de escolas, de alunos, professores, com

diferentes variáveis; 3) Pesquisas qualitativas sobre povoados de até 3 mil habitantes; 4) Centro de Documentação; 5) Centro de Recolhida de Boas Práticas, que reúne, com o objetivo de divulgar, boas práticas desenvolvidas por professoras de escolas rurais, sobretudo multisseriadas.

Foi neste país que encontrei a maior parte das referências produzidas sobre o tema, publicadas em revistas diversas e em livros de autoria ou organizados por autores como Antonio Bustos Jiménez e Roser Boix, que tem se dedicado ao tema.

Na França, cabe destacar no final dos anos 80 e inicio dos anos 90 as iniciativas que geraram a “Associação para a Defesa e a Promoção da Escola Rural”, e os “Centros de Pesquisa das Pequenas Estruturas e da Comunicação (CREPSC)” convergidas na criação da FNDPER – Federação Nacional para a Defesa e a Promoção da Escola Rural, em 1992 (COLLOT, 1994, p. 65-66). Mais recentemente cabe destacar as ações do “Observatório Educação e Territórios (OET)”, criado em 1997 e posteriormente transformado em Onservatório da Escola Rural (OER). Este Observatório se constitui de uma equipe de pesquisa pluridisciplinar envolvendo os Institutos Universitários de Formação de Magistério de Aix-Marseille, de Auvergne, de Franche-Comté, de Grenoble e Lyon, que tem produzido uma importante base de dados sobre a escolarização no meio rural francês, sobretudo nas áreas de montanha. Os dados das investigações deste grupo têm sido instigantes, sobretudo por trazer evidências apontam a configuração multisseriada das turmas como um elemento facilitador da aprendizagem. (CHAMPOLLION, 2008, 2011).

Na Inglaterra, a Universidade de Londres, através de sua Faculdade de Educação, desenvolve o “Learning and Teaching In Multigrade Settings” (LATIMS), sob a liderança da Profa. Angela Little. Trata-se de um grupo de pesquisa que desenvolve ações de extensão com forte influência nas investigações e intervenções realizadas sobre o tema turmas multisseriadas em vários países europeus e ainda em países da África e Ásia. O site deste grupo reúne um conjunto de publicações produzidas pelos seus membros, focando a questão da aprendizagem no contexto da multissérie.

É possível encontrar outras experiências em outros países do Velho Continente, mas me ative às que foram acima apresentadas, pois sobre elas

encontrei maiores referências nas buscas realizadas na Internet e nos demais documentos consultados (artigos, relatórios e livros). Ainda na Europa, cabe destacar a realização de dois eventos: o *"I Workshop da Rede de Educação Multinível (NEMED)"*, realizado em Helsinki, na Finlândia, em junho de 2005; e o Seminário *"Multigrade School Training*" realizado em Rhodas, Grécia, de 19 a 27 de julho de 2007, organizado pela Universidade de Aegean (CANTÓ et. al., 2008).

No continente africano, que congrega grande percentual de escolas multisseriadas, também foi possível identificar iniciativas realizadas em vários países, tais como Botswana, Zâmbia, Samoa, Mali, África do Sul.

Na África do Sul, em 2009, foi criado o *Centre for Multigrade Education* – CMGE (Centro de Educação Multinível), vinculado à *Cape Peninsula University of Technology – CPUT* (Universidade Tecnológica da Península do Cabo), com sede na cidade de Wellington, neste país africano, financiado com uma doação do Governo holandês para melhorar a desenvolvimento de soluções de ensino multi-grau.

Segundo informações na página de apresentação do Centro na Internet, este foi criado "por meio de um subsídio do Governo Real da Holanda" e a sua missão é "estabelecer um centro internacional para o desenvolvimento de estruturas e políticas para o ensino e aprendizagem de qualidade em MG Educação, com base em pesquisas e boas práticas e distribuída e apoiada através das TIC". Quando se sua criação o CMGE possuía três ações principais: 1) Promover, anualmente, um workshop reunindo países africanos para debater o tema "Multigrade Education (EM)"; 2) Estimular a produção e disseminação de publicações sobre "Multigrade Education (EM)", oferecendo, inclusive, bolsas de pós-graduação para estudantes interessados no tema; 3) Publicação de uma revista (CMGE, 2010, p. 6).

Já no ano seguinte à sua criação, ou seja, em 2010, o CMGE realizou a *Southern African Multigrade Education Conference,* uma conferência internacional reunindo 110 delegados de organizações de educação e da sociedade civil de Botswana, Namíbia, Nigéria, África do Sul, Tanzânia, Uganda, Zâmbia, Colômbia, Irã, Índia, Sri Lanka, Grécia e Austrália, para socializar e discutir práticas internacionais de formação em *multi-grade* como uma opção viável para resolver a meta de Desenvolvimento do Milênio 2, que é garantir a todas as crianças o acesso

à escola até 2015. (JOUBERT, 2010, p. 60). O evento contou com uma comissão científica constituída de 16 pesquisadores vinculados a instituições de 13 países, a saber: Inglaterra, Holanda, Colômbia, Iran, Índia, Sri Lanka, Grécia, Austrália, Namíbia, Botswana (2), Zâmbia, África do Sul (3). Os Anais do evento (CMGE, 2010), reúne 11 artigos de autoria de pesquisadores vinculados a 10 países localizados: na África (6 artigos: Namíbia, Botswana, Zâmbia, Samoa e África do Sul, este com 2 artigos), na Ásia (3 artigos: Iran, Índia e Sri Lanka), e mais 1 contribuição da Oceania (Austrália) e outra da Europa (Grécia). Os trabalhos, elaborados individualmente pelos pesquisadores, procuram apresentar um panorama atualizado das escolas de turmas multisseriadas nos respectivos países e muitos deles apresentam e analisam aspectos vantajosos e limitadores do atendimento escolar na multissérie, com base em projetos, pesquisas e experiências desenvolvidas, algumas das quais com apoio/assessoria do projeto LATIMS do Instituto de Educação da Universidade de Londres, já referido. Explicitamente, uma destas experiências, na Índia, afirma que conta com financiamento direto do Banco Mundial, o que não foi possível averiguar para as demais. A publicação (CMGE, 2010) trata-se de relevante contribuição para se compreender o quadro das escolas de turmas multisseriadas ao redor do mundo. Veio a complementar nossa mirada panorâmica sobre o tema ampliando-a para além da América Latina e Europa, continentes sobre os quais tínhamos reunidos maior número de referência.

A Segunda Conferência (*International Conference 2012 Multigrade Educação*) organizada pelo CMGE estava prevista para ocorrer entre 3 e 5 de dezembro de 2012 em Paarl, na África do Sul, mas foi cancelada por motivos não bem esclarecidos pelos organizadores, mesmo após vários participantes terem realizado efetuado suas inscrições[88]. Não se tem conhecimento da organização desta ou de outra conferência por esta.

Outra ação do CMGE tem sido a publicação do periódico *CMGE New*, com, pelo menos, três edições publicadas (jun./2011; dez./2011; abr./2012) todas disponíveis no site da organização: http://cmge.co.za/ Este mesmo site hospeda um conjunto significativo de textos e documentos elaborados por pesquisadores do

[88] Uma nota de esclarecimento dos organizadores comunica o cancelamento da Conferência, desculpa-se pelo ocorrido e esclarece que os valores pagos com a inscrição dos participantes seriam devolvidos integralmente.

CMGE e de outros estudiosos de vários países (sobretudo da África, Ásia e Europa). Consiste, portanto, em um importante banco de dados sobre a temática. Nas buscas realizadas no site do CMGE (http://cmge.co.za/) não foi possível encontrar anúncio de ações realizadas nos anos recentes, o que parece traduzir descontinuidade desta instituição ou diminuição do seu ritmo de ações.

Na China, o debate sobre o tema encontra na "Comissão de Instrução Multi-grade da China" e no "Fórum de Educação Multi-série do Oeste da China" sediado em Gansu, espaço para discussões e formulação de políticas. Em 2009 estas entidades realizaram a "Oitava Conferência Anual do Comitê de Instrução *Multigrade* da China", na cidade de Lanzhou. (JUM, 2009).

Outras ações de caráter internacional envolvendo, sobretudo, Universidades que tem se dedicado a tomar o tema como objeto de estudo, tem sido desenvolvidas sob a coordenação de instituições sediadas na Europa, muitas das quais com a colaboração de parcerias sediadas em outros continentes. Bustos Jiménez (2012), refere-se a cinco importantes projetos internacionais desenvolvidos na última década, quais sejam:

"MULTIGRADE - Learning and teaching in multigrade settings" (MULTIGRAU - Aprendizagem e ensino em ambientes multisseriados)

Este projeto, coordenado por Angela Little (Instituto de Educação da Universidade de Londres) foi desenvolvido entre 1998-2005 e teve por objetivo "Conscientizar os responsáveis políticos, universitários e profissionais da educação sobre os problemas, oportunidades e necessidades que apresentam a aprendizagem e o ensino Multigrado" (BUSTOS JIMÉNEZ, 2012, p. 9). Sua abrangência envolveu inicialmente, Peru, Vietnam e Sri Lanka; e em 2002 expandiu-se para outros países como Grécia, Colômbia, Finlândia, Espanha, Gana, Nepal e Reino Unido.

"RURAL WINGS" (Asas Rurais)

O objetivo deste projeto é "Melhorar e apoiar as escolas rurais através das tecnologias. Está especialmente indicado para zonas onde existe isolamento geográfico e tecnológico"; e "Abrir acesso à Internet às populações mais isoladas da Europa, baseando-se nas telecomunicações via satélite". Utiliza as novas

tecnologias para prover momentos de aprendizagem construtiva. Desenvolve-se envolvendo investigadores de treze países europeus. (BUSTOS JIMÉNEZ, 2012, p. 10).

“MUSE - Multigrade School Education”

(MUSE - Educação Escolar Multigrau)

O objetivo deste projeto, desenvolvido no período 2002-2003 foi promover o “Desenvolvimento e avaliação de um programa de formação inovador para professores de escolas multigrado” (BUSTOS JIMÉNEZ, 2012, p. 10). A ação foi coordenada por Angela Little e Pridmore Pat (Instituto de Educação da Universidade de Londres) e envolveu as instituições dos seguintes países, que participaram da ação: Instituto Chydenius (Finlândia), Universidade de Egeo (Grécia) e Universidade de Cádiz (Espanha).

“NEMED - Network of Multigrade Education”

(Rede de Educação Multigrau)

Este projeto consistiu em uma rede transnacional financiada pelo Programa Sócrates (Ação Comenius 3) da União Européia. Seu prazo de realização compreendia o período 2004-2007, mas o mesmo foi prorrogado até 2009. Seus objetivos foram: “Fazer um esforço para por a escola rural à frente da política, e assim contribuir para a melhoria do ensino aprendizagem na aula multigrado; Realizar uma investigação ampla sobre aspectos do ensino e a aprendizagem assim como sobre as condições em que se encontra a escola rural na Europa; Fazer sugestões específicas a respeito à melhoria da educação rural a nível europeu; Oferecer apoio e formação especializada aos professores de escolas rurais; Avaliar a aplicação de metodologias e práticas baseadas nas TICs dirigidas às escolas rurais”. O projeto envolveu as seguintes instituições: Universidade Aegean (Grécia; coordenadora do projeto), ORIENTE - Observatório de Investigação sobre Inovação na Educação (Áustria), Universidade de Chipre, Instituto Chydenius e Consórcio Uiversitário Kokkola (Finlândia), Ellinogermaniki Agogi (Grécia), Universidade Eotvos Lorand (Hungria), Universidade de Lecce (Itália), Universidade de Lisboa, Universidade

Politécnica de Bucareste, Universidade de Barcelona, European Distance and e-Learning Network (Reino Unido) e Instituto de Educação da Universidade de Londres. (BUSTOS JIMÉNEZ, 2012, p. 13). O trabalho de Barajas, Boix e Silvestre (2006) detalha o projeto, que também pode ser melhor conhecido nos seguintes endereços: http://www.nemed-network.org y http://www.ub.es/euelearning/nemed/indexes.htm.

"I+D+I Europa/América: La eficacia y la adquisición de competências caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela?"

Este projeto foi desenvolvido entre 2010 e 2012 com financiamento do Ministério da Ciência e Inovação do Estado Espanhol (EDU2009-13460). Seu objetivo foi "Descobrir se o modelo educativo das 'aulas multigrado' e do trabalho didático e escolar que nelas se realiza pode ser transferível a outras que não sejam multigrado ou não pertençam exclusivamente ao meio rural" (BUSTOS JIMÉNEZ, 2012, p. 12). O projeto foi coordenado pela Professora Roser Boix (Universidade de Barcelona) e contou com a presença de mais 19 pesquisadores das seguintes instituições: Universidade de Barcelona, Universidade de Zaragoza, Universidade de Almería, na Espanha; Observatório da Escola rural, Universidade de Provence, IUFM-Aix-Marseille, na França; Universidade de Lisboa, em Portugal; Universidade de Playa Ancha, no Chile; e Universidade da República, no Uruguai[89]. (BUSTOS JIMÉNEZ, 2012, p. 12).

Estudos como os de Cebrián (2011), bem como Domingo, Boix Tomás e Champollion (2012), detalham o projeto, apresentam as suas diferentes fases e anunciam alguns dados parciais da investigação, que apontam para uma resposta positiva à sua principal indagação: "[...] el modelo pedagógico de las escuelas rurales em que se utiliazam las metodologias didácticas participativas y activas puede ser transferible a la escuela urbana, llegando a conclusiones que mejoren la

[89] Membros do *Projeto I+D+i*. Equipe espanhola: Pilar Abós, Roser Boix, Antonio Bustos Jiménez, Virginia Domingo, Laura Domingo e R. Marta Ramo. Equipe Francesa: Pierre Champollion. Equipe Portuguesa: Belmiro Cabrito, Antonio Duarte. Equipe Chilena: Fernando Mandujano, Carlos Moreno y Gladys Villarroel. Equipe Uruguaia: Limber Santos.

calidad de la educación em todo tipo de escuelas". (DOMINGO, BOIX TOMÁS, CHAMPOLLION, 2012, p. 425). No mesmo sentido, Cebrián (2011), afirma que:

> Existen prácticas y estrategias didácticas que están presentes en la escuela rural que son un referente básico para una escuela rural. Entre ellos y fruto de los datos obtenidos hasta el momento podemos destacar los siguientes:
> - Una organización flexible del tiempo y el espacio que posibilite tanto la atención individualizada como la asunción de un modelo cooperativo de trabajo, así como el establecimiento de relaciones interactivas entre alumnos "diferentes".
> - Planteamientos metodológicos que fomentan tanto la autonomía (planes individuales), como el trabajo en equipo (parejas, grupos…).
> - Utilización de estrategias didácticas que organizan los contenidos con criterios no exclusivamente disciplinares, lo que permite aprendizajes más significativos. (CEBRIÁN, 2011, p. 11)

As buscas feitas me permitem afirmar que embora haja muitas iniciativas ao redor do mundo elas padecem de dificuldades que comprometem a sua plena efetivação e gerem resultados significativos. Entre as dificuldades constatadas, destaco:

a) O caráter conservador e ideológico das experiências patrocinadas pelos Organismos Internacionais, conforme já destacado;
b) Divergências políticas no âmbito dos sistemas educativos quanto ao tratamento a ser dado às escolas de turmas multisseriadas e as políticas para as mesmas. Que fazer com as turmas multisseriadas? Mantê-las funcionando? Extingui-las? Nucleá-las? A lógica predominante em todo mundo tem sido a extinção das turmas multisseriadas, sustentada em argumentos economicistas e descrenças sobre as possibilidades de aprendizagem neste contexto. Assim, mesmo em países e estados que tem se esforçado para implementar experiências que fortaleçam o ensino multisseriado como uma "opção viável" de esolarização, estas têm que conviver com constantes ou esporádicas ameaças dentro do próprio sistema educativo sobre a sua continuidade. No caso da Finlândia, por exemplo, país que destacamos pelas iniciativas em torno das turmas multiseriadas, Bolaños (2008, p. 148) ressalva que: "Ainda existem diversas pressões demográficas e econômicas para fechar escolas rurais

na Finlândia. Desde 1996 se tem fechado 25% das escolas multigrado do país". O mesmo pode-se observar em relação à França, onde, apesar das ações da FNDPER e do OER, já mencionados, o encerramento destas escolas tem ocorrido. Ao se referir sobre a realidade deste país, onde em 1993 haviam 2.000 classes únicas, Collot (1994, p. 62) afirma que "Em 30 anos, 11.000 destas classes [únicas] foram fechadas. Em 1989 ainda havia 8.032 e em 1980 11.000. Têm-se fechado a um ritmo de 300 a 500 por ano!" Em Portugal, este mesmo procedimento pode ser verificado. (AZEVEDO, 1996). Em vários países, o fechamento das escolas tem sido a tônica, inclusive com incentivo do Banco Mundial, instituição que, como vimos anteriormente, paradoxalmente, apoia programas e projetos voltados para as escolas multisseriadas. Vithanapathirana (2010, p. 43) explicita estas contradições quando afirma que "Pequenas escolas em Sri Lanka têm sido motivo de fechamento como parte de estratégias promovidas pelo Banco Mundial para racionalizar o sistema escolar. No entanto, a resposta da comunidade ao fechamento tem sido negativa".

c) Das tensões assinaladas no ponto anterior, parece resultar certa invisibilidade das experiências voltadas para a multissérie no contexto dos sistemas educativos em que são desenvolvidas. Quando existem, elas parecem representar algo menor, menos importante, no conjunto das ações desenvolvidas pelos sistemas escolares. Talvez, os baixos financiamentos destinados a apoiar tais iniciativas justifiquem seu quase anonimato;
d) As experiências sofrem grandes descontinuidades na sua execução. Ou são completamente interrompidas após o término de um financiamento, de um governo ou mesmo com a troca de equipes gestores dentro de um mesmo mandato; ou estão sujeitas a interrupções ou cortes na liberação das verbas que necessitam para ser implementadas. Os problemas na gestão do *Programa Escola Ativa* desenvolvido entre 1997-2012 no Brasil é um bom exemplo da referida descontinuidade (FONEC, 2011). Veja-se que neste caso estamos nos referindo a um programa de alcance

nacional, assumido pelo MEC como uma política pública para atender as escolas multisseriadas!

e) São poucos os estudos sistemáticos sobre a implementação de tais experiências e seus possíveis resultados. A ausência de pesquisas que avaliem o processo de implementação das inovações, bem como a escassez de investigações sobre os efeitos das políticas desenvolvidas, acaba por invalidar os esforços realizados, que poderiam ser corrigidos, potencializados, expandidos, contribuindo assim para a melhoria da qualidade do ensino no contexto da multissérie;

f) Muitas experiências desenvolvidas na América Latina, África e Ásia contam com financiamento e/ou apoio de Organismos Multilaterais (Banco Mundial, BID, FMI, Unesco, Unicef, OEA, OIT, OIE, OCDE, União Européia, etc) e estes parecem direcionar ideologicamente tais inovações, fundamentando-a em bases teóricas acríticas, “despolitizadas”, reduzindo a solução do complexo problema da escola rural à sua dimensão pedagógica, desconsiderando as questões econômicas, agrárias, sociais, etc. Em geral, as experiências apóiam-se em bases teóricas escolanovistas e tomam o *Programa Escuela Nueva*, na Colômbia como referência.

g) Iniciativas européias desenvolvidas na Espanha, França e Portugal, por exemplo, parecem articular a comunidade, instituições universitárias e governos em busca do fortalecimento das pequenas escolas rurais que ofertam o ensino multisseriado. As bases teóricas das experiências desenvolvidas nestes países, embora se ancorem em pressupostos do movimento escolanovista (sobretudo na vertente freinetana), procuram superar a perspectiva da mera escolarização e compreendem a educação em uma perspectiva mais ampla, que articula o social, o político e o pedagógico, com vistas a abrir a escola para intervir na promoção do desenvolvimento local. Esta abordagem é bem presente nas experiências

desenvolvidas pelo ICE, em Portugal; e pela FNDPER e pelo OER, na França[90].

h) As escolas multisseriadas situadas nos países chamados “desenvolvidos”, embora possuam condições físicas e estruturais menos avantajadas que as escolas urbanas destes respectivos países, encontram-se em condições muito superiores ao quadro geral das escolas multisseriadas situadas nos países “subdesenvolvidos”, situados na America Latina, África e Ásia.

i) Geralmente, as escolas de turmas multisseriadas estão situadas em contextos de grande vulnerabilidade sócio-econômica (grandes índices de pobreza, altos percentuais de analfabetismo e baixa escolarização dos pais), funcionam em escolas sem infraestrutura física adequada, com o mínimo de recursos didático-pedagógicos; são regidas por professores com baixo nível de formação, ou com formação debilitada, e que não contempla as especificidades da multissérie. Muitos dos professores não são originários da localidade onde lecionam, o que gera grande índice de rotatividade e absenteísmo docente, bem como obstacula a realização de um trabalho enraizado no contexto sócio-histórico, econômico e cultural em que atuam. Professores que não são nativos e residem no lugar onde lecionam são submetidos a abrigos inadequados (muitas vezes na própria escola) ou em casa de pessoas da comunidade, o que pode lhes retirar a privacidade e gerar desconforto. Os professores são submetidos a uma sobrecarga de função, realizando atividades como limpeza e arrumação da escola, preparo e distribuição da merenda, articulação com o OME para sanar as dificuldades administrativas e prover a escola do material mínimo disponibilizado, etc. Assim, atuar nestes contextos constituem em geral um grande fardo! Pesquisas realizadas por mim ou sob minha orientação[91] em municípios do Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá entre 2008 e 2012, que tomaram professores de classes multisseriadas como sujeitos

[90] Para o caso do ICE, em Portugal, Cf. Aprender (2003), Canário (1994; 2003), D´Espinhey (1994) e ICE (2014). Para o caso francês, ver, respectivamente, Cullot (1994) e Champollion (2008, 2011).
[91] Moura, Santos (2012a, 2012b); Santos, Moura (2010); Almeida (2012), Medrado (2012), Jesus (2012).

das investigações permitiram identificar que os docentes que atuam nestes espaços um conjunto de representações sociais muito negativas sobre a multissérie[92].

[92] Pesquisas mais recentes feitas nos municípios de Amargosa (ALMEIDA, 2015) e Mutuípe (MOTA, 2014), além de nosso contato direto com professores destas comarcas, apontam mudanças nas representações compartilhadas pelos professores, que passam a destacar “aspectos positivos da pequena escola”. Estas mudanças, certamente, se devem às ações da UFRB nestes dois municípios mediante a realização de palestras, eventos e desenvolvimento de projetos de iniciação à docência (Pibid), extensão e pesquisa, bem como pela contribuição oferecida na formação de professores em nível de graduação, na Universidade.

IV. ESCOLAS DE TURMAS MULTISSERIADAS NO BRASIL: olhares sobre a materialidade e a produção acadêmica

Este capítulo dedica-se a apresentar um panorama das escolas de turmas multisseriadas no Brasil, contemporaneamente, abordando tanto a sua materialidade no contexto das escolas rurais, como a produção acadêmica desenvolvida sobre o tema. Neste sentido, situa, inicialmente, a distribuição geográfica destas escolas no território nacional, problematizando as políticas voltadas para estas escolas nas últimas duas décadas. Em seguida, apresenta um balanço da produção acadêmica sobre o tema para, na sequência, debruçar-se sobre algumas pesquisas que abordam a docência no contexto das turmas multisseriadas, argumentando pela pertinência de estudos que considerem as memórias e as narrativas de professoras que atuam nestes espaços, para fazer emergir outras leituras do processo histórico de escolarização no Brasil, bem como para apontar elementos que podem contribuir para o enfrentamento dos dilemas e dificuldades que marcam a docência neste espaço.

4.1 ESCOLAS DE TURMAS MULTISSERIADAS NO BRASIL: um panorama

Igualmente à realidade internacional esboçada no capítulo anterior, no Brasil, as turmas multisseriadas sempre tiveram uma grande presença. Até meados do século XX elas eram um fenômeno significativo também em áreas urbanas, pois os propósitos modernizantes das escolas graduadas não havia ganhado alcance nacional. A partir da década de 1970, seguindo orientações da Unesco e do Banco Mundial vão sendo implementadas propostas como a escola unitária e o fechamento de escolas para concentrá-las em Núcleos ou Pólos Educacionais de maior tamanho, capaz de facilitar a implementação do ensino graduado.

Mesmo com todas estas políticas de “negação” das turmas multisseriadas, elas continuam tendo grande presença no contexto rural brasileiro, conforme podemos constatar com os dados apresentados a seguir.

Figura 1 - Mapa geográfico com número de escolas com turmas multisseriadas no Brasil, 2012

Fonte: Lege e Boehler (2013, p. 10), a partir de dados do MEC.

Os dados apresentados na Figura 1, quando somados, indicam então a existência de 56.714 escolas multisseriadas. É uma cifra muito significativa, pois representa 29,43 de todos os estabelecimentos da Educação Básica no Brasil, 43% do total de escolas de anos iniciais do ensino fundamental do país e 90,45% de todas as escolas de anos iniciais localizadas no meio rural[93] (BRASIL, 2013).

Quando se considera o número de turmas multisseriadas, ele é ainda maior, visto que uma escola pode abrigar mais de uma turma. A Figura 2, adiante, apresenta a distribuição do número de turmas multisseriadas na macroregiões brasileiras. Nela, é possível perceber a existência de 88.261 turmas muitisseriadas, sendo que a maioria delas localizam-se nas regiões Nordeste e Norte.

Segundo dados de 2013, dos 16.016.030 alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, 1.469.152 estudavam em turmas

[93] Dados do INEP indicavam que em 2013 havia 192.676 estabelecimentos de ensino na Educação Básica, sendo 129.695 nos anos iniciais do ensino fundamental (rural e urbano). 62.700 escolas de anos iniciais do ensino fundamental localizavam-se no campo. (BRASIL, 2013).

multisseriadas, o que representava 9% das matriculas neste subnível de ensino. Os estados da Bahia, Maranhão, Pará, Minas Gerais e Rio Grande do Sul eram o que reuniam maior quantidade de escolas, e conseqüentemente, turmas, com esta configuração. (LEGE, BOEHLER, 2013, p. 10).

Figura 2 – Número de turmas multisseriadas por região geográfica – Brasil, 2013

Fonte: Elaboração própria

A importância numérica das turmas multisseriadas já foi muito maior, pois, nos últimos anos elas têm sofrido um agressivo processo de fechamento. A Tabela 2, adiante, apresenta o número de turmas multissriadas no Brasil entre 1997, primeiro ano de vigência da Nova LDB (Lei. 9.394/96) e 2013, último ano disponibilizado pelo MEC em seu site à ocasião da coleta.

Constata-se uma grande predominância das escolas de turmas multisseriadas nas regiões Nordeste e Norte, que possuem, respectivamente, 56% e 24% do total nacional.

Tabela 2 – Número de Turmas Multisseriadas no Ensino Fundamental no Brasil, por região geográfica e estado federado, 1997- 2013

Região/Estado	1997	1999	2001	2003	2005	2007	2009	2011	2013
BR	**150.594**	**133.545**	**125.627**	**111.653**	**106.454**	**93.884**	**96.634**	**95.402**	**88.261**
Norte	**22.946**	**23.300**	**23.041**	**21.495**	**20.811**	**19.229**	**20.594**	**21.833**	**21.237**
Rondônia	3.539	2.908	2.492	2.012	1.637	712	686	532	407
Acre	1.260	1.298	1.431	1.452	1.540	1.409	1.545	1.659	1.613
Amazonas	4.060	3.916	4.339	4.367	4.535	5.136	5.602	5.914	5.841
Roraima	412	554	587	519	511	420	392	442	505
Pará	11.195	12.090	11.843	11.231	10.803	10.026	10.821	11.709	11.479
Amapá	274	347	410	379	434	283	435	527	511
Tocantins	2.206	2.187	1.939	1.535	1.351	1.243	1.113	1.050	881
Nordeste	**63.948**	**71.763**	**70.812**	**62.803**	**59.818**	**55.618**	**56.389**	**55.212**	**49.518**
Maranhão	9.450	11.393	11.592	11.014	10.858	11.023	11.731	12.825	12.122
Piauí	5.662	6.353	6.291	5.777	5.347	4.547	4.369	4.261	3.689
Ceará	6.993	7.781	7.450	6.382	7.108	6.723	5.857	4.333	3.876
Rio G. Norte	2.201	2.256	2.398	2.159	1.892	1.837	1.876	1.914	1.807
Paraíba	5.368	5.697	5.385	4.867	4.567	5.008	5.137	4.952	4.148
Pernambuco	8.370	8.507	8.598	7.620	7.583	6.757	7.190	6.870	6.084
Alagoas	2.352	2.446	2.427	2.177	2.046	2.029	2.296	2.246	1.992
Sergipe	1.332	1.479	1.357	1.356	1.245	1.145	1.265	1.487	1.607
Bahia	22.220	25.851	25.314	21.451	19.172	16.549	16.668	16.324	14.193
Sudeste	**37.858**	**19.423**	**17.550**	**16.076**	**16.003**	**11.962**	**12.019**	**10.983**	**10.346**
Minas Gerais	29.343	12.234	10.732	9.463	10.013	8.285	7.912	7.194	6.167
Esp. Santo	3.433	2.570	2.406	2.173	2.165	1.892	1.763	1.568	1.402
Rio de Janeiro	2.342	2.197	2.227	1988	1.793	1.530	1.357	1.053	1.319
São Paulo	2.740	2.422	2.185	2.452	2.032	255	987	1.168	1.458
SUL	**19.003**	**13.754**	**10.244**	**7.987**	**6.566**	**4.729**	**5.017**	**4.585**	**4.364**
Paraná	5.502	4.689	2.560	1.755	1.413	956	792	699	664
Sta. Catarina	5.693	3.001	2.544	1.886	1.434	1.149	691	680	680
Rio G. Sul	7.808	6.064	5.140	4.346	3.719	2.624	3.534	3.206	3.020
CO	**6.839**	**5.305**	**3.980**	**3.292**	**3.256**	**2.346**	**2.615**	**2.789**	**2.796**
Mato G. Sul	1.153	1.102	609	504	524	492	506	504	452
Mato Grosso	2.647	2.052	1.800	1.580	1.643	1.175	1.331	1.592	1.757
Goiás	2.982	2.073	1.509	1.152	1.027	625	733	637	566
Brasília (DF)	57	78	62	56	62	54	45	56	21

Fonte: Elaboração própria. Os dados referentes aos anos entre 1997 a 2009 foram coligidos por Cardoso (2013, p. 51), tomando por base as Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Os dados de 2011 e 2013 foram levantados pelo autor, com base nas mesmas Sinopses.
Nota: As Sinopses Estatísticas da Educação Básica, elaboradas anualmente, encontram-se disponíveis no site do MEC, no endereço www.inep.gov.br, no link Informações Estatísticas/Sinopses Estatísticas.

Diante da forte presença deste fenômeno, cabe a pergunta: que tem sido feito das turmas multisseriadas? Que políticas vêm sendo implantadas no Brasil em relação a este tipo de configuração pedagógica-escolar?

Uma busca na nossa história educacional nos revela a ausência de ações efetivas para o tratamento das escolas de turmas multisseriadas. A política de implantação das escolas graduadas e das escolas reunidas que se estendeu lentamente no país ao longo de todo o século XX, indo das capitais em direção às

cidades do interior e destas para as áreas rurais, impediu que se formulassem alternativas eficazes para lidar com as escolas multisseriadas. Vistas como um modelo de organização da escolaridade arcaico, atrasado, ultrapassado, elas foram abandonadas, esquecidas pelas políticas públicas, embora continuassem persistindo com grande frequência em nosso meio.

Segundo apontam Azevedo e Stamatto (2012), Souza (2006), Vidal (2006), a construção de prédios escolares próprios para acolher os estabelecimentos de ensino foi uma marca nas décadas iniciais do período republicano.

Os estudos sobre o tema apontam que embora tenha havido algum entusiasmo inicial com o projeto arquitetônico-educacional-pedagógico republicano, muitas foram as dificuldades para materializá-lo, sobretudo nos lugares mais distantes dos centros econômicos mais dinâmicos do país, entre os quais se destacavam São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Porto Alegre (Cf. AZEVEDO e STAMATTO, 2012; PINHEIRO, 2002; VIDAL, 2006).

Analisando o caso do estado de Sergipe, onde os grupos escolares surgiram em 1911, Azevedo e Stamatto (2012) apontam dificuldades para a expansão deste modelo de escola nas duas décadas seguintes, devido aos altos custos necessários para a construção dos edifícios.

Também no Piauí, muitas foram as dificuldades encontradas para a implantação deste tipo de escola. Analisando a implantação dos grupos escolares em terras piauienses, Lopes (2006, p. 82), observa que “O grupo escolar, por necessidade de instalações apropriadas e pelos recursos materiais que exigia e que o tornavam mais onerosos, foi concretizado somente em 1922”, para em seguida confirmar sua tese:

> O modelo dos grupos escolares, sofisticado do ponto de vista das instalações e dos recursos didáticos, principalmente se comparado à casa-escola, implicava, todavia, maiores gastos. Esse fato determinou a postergação de sua implantação. (LOPES, 2006, p. 83).
>
> Desse modo, tido como modelo urbano, oneroso e desenvolvido de escola, o grupo escolar conviveu, sendo minoritário, com escolas isoladas, escolas reunidas e a escola-modelo (LOPES, 2006, p. 84).

Na Bahia, estado em que a legislação da Primeira República delegou “aos municípios o ensino primário, mas não exclusivamente”, a implantação dos grupos escolares só ocorreu tardiamente, “a partir da década de 1930” (ROCHA, BARROS, 2006, p. 177, 191)[94], embora a criação destas instituições escolares já estivesse presente na legislação de 1895 e o primeiro “estabelecimento-modelo” de ensino primário tenha sido construído em 1908, em Salvador, seguido da construção de alguns “prédios escolares” nas cidades de Santo Amaro (1912?), São Félix (1912), Cachoeira (1912), e Feira de Santana (1916).

A resolução do impasse entre o desejo reformador e as limitações orçamentárias vividas elos estados, parece ter produzido outro tipo de escola, mais modesta, porém, ainda assim, vinculada ao ideário modernizante: as escolas reunidas

Lopes (2006) observa que, no caso do estado do Piauí,

> Embora os documentos oficiais utilizassem indistintamente os termos *grupo escolar* e *escolas reunidas* para nomear a nova forma de organização escolar, havia diferenças marcantes entre elas, seja no tipo de instalação requerida, seja na organização do ensino ou na divisão do trabalho e do poder na escola”. (2006, p. 88)

Segundo este autor “As escolas reunidas eram a simples junção de três ou mais escolas em um mesmo espaço sob uma mesma direção, mantendo, inicialmente a mesma organização pedagógica da casa-escola” (LOPES, 2006, p. 88).

Ainda se referindo à realidade piauiense, Lopes (2006), escreve que “Em 1914, o secretário do governo Luís de Moraes Correia era taxativo ao negar a existência de grupos escolares no Piauí. Distinguia grupo escolar de escolas reunidas, afirmando só existirem estas últimas e apenas na capital” (2006, p. 89). Também sobre essa questão, afirma o autor:

[94] Tanto a Constituição Estadual de 1891, como as reformas educacionais estaduais baianas da Primeira República reforçam este princípio. Apenas com a reforma educacional de 1925 (Lei n. 1.846, de 18 de agosto de 1925, regulamentada pelo Decreto n. 4218, de 30 de dezembro de 1925), elaborada, aprovada e executada sob a condução de Anísio Teixeira, o ensino primário é avocado a cargo do Estado e não mais do município, “dando novos rumos ao ensino primário na Bahia” (ROCHA, BARROS, 2006, p.189).

> [...] nestas (escolas reunidas), não se observa, como naquelles [grupos escolares], a graduação do ensino, no tocante à distribuição deste pelas respectivas professoras, ou seja a separação de classes, segundo se trate do 1º., 2º., 3º. e 4º. anno do curso primário. Cada professora leciona, nas escolas reunidas, aos mesmos alumnos durante os quatro annos do curso, ou, por outra, ensina simultaneamente as matérias dos diversos anos do curso (Piauí, 1914, apud LOPES, 2006, p. 89).

Ainda para Lopes (2006), "Segundo Luiz de Morais Correia, as escolas reunidas realizavam apenas uma finalidade do projeto de modernização da organização escolar: "reunir, sob um mesmo tecto, o maior número possível de alumnos" (2006, p. 90). "Esta era, inclusive, ainda segundo ele, uma desvantagem com relação ao modelo casa-escola, visto que os prédios escolares eram residência adaptadas, com divisões internas inadequadas para a quantidade de alunos desse novo tipo de escola" (idem, p. 90).

No caso da Bahia, onde a implantação dos grupos escolares não prosperou durante as quatro primeiras décadas da República, a solução encontrada na reforma de 1925 foi ampliar a instalação das escolas reunidas, considerada como "o módico e pequeno grupo escolar talhado para o nosso meio" (Diário da Assembléia Geral, 1925, p. 49, apud ROCHA, BARROS, 2006, p. 188).

Portanto, nas palavras de Lopes, "O modelo das escolas reunidas, uma etapa da constituição dos grupos, tornou-se uma alternativa definitiva de escola, por ser menos onerosa e intermediária entre a casa-escola e o grupo escolar" (LOPES, 2006, p. 87). Daí a predominância desse modelo durante toda a primeira fase de implantação dos grupos escolares.

Neste contexto é que vamos assistir ao longo das décadas de 1970 e 1980, o desenvolvimento de alguns programas tais como o Promunicípio, o Pronasec e o Edurural que tiveram como objetivo, entre outros, a expansão melhoria da rede física das escolas rurais, substituindo escolas que funcionavam em casas de professores e outros lugares improvisados por prédios escolares. Entretanto, a arquitetura dessas edificações escolares não foi projetada para atender as especificidades da multisseriação[95].

[95] Sobre os programas referidos, cf. Calazans (1993), Leite (1999), Queiroz (2004), Cabral Neto (2004).

A política de nucleação escolar, implantada progressivamente no país a partir da década de 1970 e, expandida, a partir dos anos 90, no contexto pós-LDB e pós-Fundef, só fez negligenciar a busca de alternativas efetivas para a realidade das escolas multisseriadas.

Constata-se apenas a existência de dois programas de abrangência nacional no país voltados para as escolas de turmas multisseriadas durante as últimas duas décadas: o *Programa Escola Ativa* (PEA), desenvolvido entre 1997-2012, quando foi substituído pelo *Programa Escola da Terra*, agora em vigor.

O *Programa Escola Ativa* é um dos programas que compõe o "kit neoliberal" para as escolas do campo. Constitui-se num projeto instituído pelo Ministério da Educação-MEC, em 1997, no âmbito do Projeto Nordeste, com financiamento do Banco Mundial, e foi desenvolvido pelo do Governo Federal, em parceria com estados e municípios. O Programa inspira-se na experiência da *Escuela Nueva* desenvolvida nos anos 1970 na Colômbia e replicada em diversos países da América Latina na década de 1980, com apoio do Banco Mundial. Voltado exclusivamente para as turmas multisseriadas, o projeto consiste em uma proposta metodológica fundada em princípios escolanovistas, de bases eminentemente psicopedagógicas, de cunho gerencialista, que desconsidera as contribuições da Sociologia e da Filosofia da Educação, da Antropologia, da Política, etc, ao focar a auto-gestão escolar numa perspectiva teórica liberal e "despolitizada". Além disso, o programa representa um "pacote pedagógico" instrumental, que incidiu fortemente contra a autonomia do trabalho docente dos professores que atuam nas escolas de turmas multisseriadas.

Apesar de ter anunciado formalmente que seu objetivo era melhorar a qualidade do desempenho escolar e facilitar o trabalho docente nesse formato de organização escolar, o programa parece não tem conseguido impactar sobre a realidade destas escolas, levando-o a receber críticas diversas. Entretanto, avaliações do programa mostra que ele teve como mérito levar a discussão sobre a multissérie para o âmbito dos sistemas municipais de ensino. Gestores e professores começaram a se dar conta que as turmas multisseriadas existiam. Além disso, o conjunto de materiais didáticos distribuídos pelo programa contribuiu para

aumentar o acervo pedagógico das escolas rurais, em geral muito pobres neste quesito.

O Programa passou por uma reformulação em 2008, quando deixou de contar com financiamento do Banco Mundial e passou a ser alocado na SECAD/MEC. Neste contexto, a formação oferecida pelo programa passou a ser assumida pelas Universidades (FONEC, 2011).

O PEA foi finalizado em 2012 e em seu lugar o MEC lançou o *Programa Escola da Terra*, incluído no âmbito do PRONACAMPO. O *Escola da Terra,* regulamentado pela Portaria nº 579 de 2 de julho de 2013 do Ministério da Educação, tem como objetivos:

> I - promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas; e II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas. (BRASIL, 2013, art. 2º.).

Segundo o Art. 4º desta portaria, o programa compreende os seguintes componentes:

> I - formação continuada e acompanhada dos professores que atuam em escolas do campo, nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas [...]; II - materiais didáticos e pedagógicos; III - monitoramento e avaliação; e IV - gestão, controle e mobilização social. (BRASIL, 2013).

A formação continuada dos professores inscritos no Escola da Terra tem se caracterizado pela oferta de um curso de aperfeiçoamento com carga horária de, no mínimo, 180 (cento e oitenta) horas. Esta formação tem sido coordenada por universidades selecionadas pelo MEC/SECADI. Apesar da grande pompa com que o programa foi lançado, ele tem alcançado uma diminuta demanda. Por exemplo, no que se refere ao Estado da Bahia, segundo dados da SEE-Bahia, 12.608 professores foram inscritos no programa em 2013; entretanto, a UFBA, instituição responsável pelo programa no estado, atendeu apenas cerca de 800 docentes na

primeira etapa (2014-2015) e tem a estimativa de atender número aproximado na segunda etapa (2015-2016).

Tais programas, entretanto, não tem se preocupado com a questão da arquitetura escolar, nem se comprometido com a melhoria das condições de trabalho – inclusive salarial – dos professores de turmas multisseriadas. Tem se resumido a formação pedagógica e à oferta de insumos didáticos para as escolas atendidas.

Ainda que possuam diferenças conceituais significativas, o Escola Ativa e o Escola da Terra, programas oficialmente voltados para o contexto das escolas de turmas multisseriadas, são desenvolvidos paralelamente ao momento em que formou e expandiu no país o *Movimento por uma Educação do Campo*, que tem pressionado o Estado para a elaboração e desenvolvimento de diversas políticas públicas para a Educação do Campo. Este Movimento tem conseguido instituir em diferentes instrumentos legais, sobretudo Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, elementos que advogam a melhoria da qualidade do ensino no contexto das turmas multisseriadas, defendidas como uma oportunidade que os sujeitos do campo têm para acessar as escolas em suas próprias comunidades. Entretanto, embora haja um discurso contra o fechamento das escolas de turmas multisseriadas, o Movimento parece não ter muita clareza do teor e do "modelo" de escola a ser defendido – esta é, aliás, uma questão ainda em aberto no campo da Pedagogia, em todo mundo, como observa Limber Santos (2006). É importante destacar ainda que, paradoxalmente, estes programas vêm à tona em um momento em que tem se assistido um agressivo movimento de fechamento das escolas do campo, atingindo, sobretudo aquelas que oferecem o ensino multisseriado. No Brasil, as principais razões que tem motivado o fechamento das escolas multisseriadas tem sido:

- a lógica economicista que orienta as políticas de atendimento escolar. Como muitas turmas multisseriadas são caracterizadas pela existência de pequeno número de alunos, muitos gestores preferem fechá-las com o argumento que se tornaria dispendioso garantir um professor para poucos alunos;
- a política de transporte escolar, que tem permitido às prefeituras adquirir ônibus escolares, facilitando assim o deslocamento de alunos de

comunidades com densidade populacional mais rarefeita para pólos educacionais organizados em um modelo seriado ou mesmo para a cidade;

- não se pode desconsiderar a forte influência das representações negativas sobre as turmas multisseridas, compartilhadas por professores e gestores educacionais e que as concebem como algo do passado, uma anomalia, "uma praga a ser exterminada" (SANTOS, MOURA, 2010; SILVA, CAMARGO, PAIM, 2008).

Outro programa que merece referência é o *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*, que desde 2010, incorporou uma linha específica para as escolas do campo, o *PNLD-Campo* (Decreto n. 7.084, de 27 de janeiro de 2010), por força da pressão dos Movimentos Sociais do Campo. Neste contexto, no âmbito do Programa, o "Edital de Convocação 5/2011 – CGPLI", bem como o "Edital 04/2014 – CGPLI", que, respectivamente, procedeu ao chamamento público às editoras para a apresentação de propostas para serem adquiridas pelo Governo Federal para serem distribuídas no âmbito do PNLD-Campo 2013 e 2016, conteve "tipos de composição" específicas para a apresentação de propostas "multisseriadas", para os anos iniciais do ensino fundamental ("Multisseriada Interdisciplinar Temática", em 2013 e 2016; e "Multisseriada Multidisciplinar por Área", apenas em 2013), estimulando com isso a formulação de propostas de livros didáticos que dessem conta desta demanda. Apesar desta iniciativa, têm sido poucas as propostas de coleções apresentadas, o que evidencia o desconhecimento e o desinteresse dos autores de livros didáticos e editoras em relação à realidade da multissérie e a sua dificuldade em propor obras que dêem conta desta complexa dinâmica pedagógica. Para a edição 2013, 8 propostas multisseriadas foram apresentadas, estando estas divididas igualmente entre os dois tipos de composição acima mencionados. Para a edição 2016, apenas uma (01) proposta foi inscrita na composição "Multisseriada Interdisciplinar Temática". Entretanto, nenhuma destas 9 proposições apresentadas aos dois editais logrou aprovação pela equipe de avaliadores do PNLD.

> Esses números indicam, por um lado, a necessidade de um maior investimento na produção de materiais didáticos que concretizem as especificidades e os princípios da Educação do Campo e, por outro lado, a demanda por coleções que efetivem, com qualidade, uma

> proposta pedagógica para as escolas do campo. (BRASIL, 2015, 17-18).

No estado da Bahia, embora ainda de forma muito tímida, tem havido algumas inicativas mais locais, como projetos de extensão voltados para o multisseriamento.

Uma primeira ação a ser destacada aqui é a *"Proposta CAT – Conhecer, Analisar e Transformar".* Projeto desenvolvido pelo Movimento de Organização Comunitária (MOC)[96] em parceria com a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), que o concebe como extensão universitária. Criado em 1995, o projeto tem alcançado cerca de 20 municípios das regiões Centro Norte do estado. (SILVA, 2012). Embora o CAT não se caracterize como uma proposta voltada para a multissérie, ela apresenta contribuições para a organização didático-pedagógica neste contexto à medida em que aponta para o tratamento de certos conteúdos de forma contextualizada, tomando a pedagogia freiriana, e mais especificamente, o conceito de temas geradores como subsídio para a organização de um trabalho pedagógico contextualizado, implementando um currículo aberto, flexível.

Aproveitando o ensejo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), algumas universidades no estado da Bahia[97] têm procurado apresentar alguns subprojetos voltados para a formação docente no contexto das escolas do campo[98] e, pelo menos três projetos, tem procurado focar a questão da multissérie.

Na UFRB/CFP, há o *"PIBID Classes Multisseriadas"* (2011-2014) e o *"PIBID Organização do Trabalho Pedagógico no Contexto da Educação Infantil e das Classes Multisseriadas"* (2014-2018), desenvolvido em três escolas multisseriadas de Amargosa-Ba, já mencionado no capítulo 1 desta tese. O projeto vem

[96] O MOC é uma Ong sediada no município de Feira de Santana-Bahia. Criada em 1968, a instituição tem suas ações voltadas para o fortalecimento da comunidade, com forte atuação nas comunidades populares, inclusive rurais. No início de sua atuação não havia preocupação com a educação escolar, o que passou a se constituir como pauta a partir dos anos 1990, quando foi criada a proposta CAT, em parceria com a UEFS (SILVA, 2012).

[97] Não foi possível verificar iniciativas semelhantes em outros estados

[98] Há várias iniciativas do Pibid voltados para a Educação do Campo no estado da Bahia: uma na UNEB/Jacobina, sob coordenação da Profª. Jane Adriana Rios; outro na UESB/Jequié, sob coordenação da Profª. Fátima Garcia; outro na UESB/Itapetinga sob coordenação da Profª. Daniela Alexandrino. Além desses, há o Pibid Diversidade que é desenvolvido pela UFRB nos *campi* Amargosa (CFP) e Feira de Santana (CETENS), e pela UNEB, nos *campi* Paulo Afonso,Teireixa de Freitas e Itaberaba.

contribuindo para dar visibilidade ao tema no âmbito do CFP/UFRB e da Secretaria Municipal de Educação, problematizar as representações negativas sobre a multissérie, e investido na formação docente de graduandos e professores das escolas multisseriadas, buscando alternativas para superar os desafios didáticos vivenciados neste contexto (SANTOS, 2015a, 2015b).

No âmbito do Pibid há ainda o *"Sub-projeto PIBID/UNEB/CAPES 'Experimentando possibilidades na organização do Trabalho Pedagógico nas escolas do campo multisseriadas'"*, que vem sendo desenvolvido pelo Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus VII – Senhor do Bonfim-BA. Desenvolvido sob a coordenação da profa. Ivânia Paula de Freitas Souza, este último projeto envolve, além de sua coordenadora, mais 11 alunos-bolsistas, alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia daquele Departamento e dois professores de turma multisseriadas que atuam como Supervisores do Pibid em duas escolas rurais, multisseriadas. O objetivo geral do Projeto é "desenvolver nos estudantes de pedagogia a capacidade de conhecer, analisar e explicar como se organiza o trabalho pedagógico nas escolas do campo multisseriadas, identificando e propondo ações conjuntas (escola-universidade) que contribuam para organização da prática docente nestas escolas, numa perspectiva integrada e interdisciplinar". (SOUZA, 2014, p. 2). Dentre as repercussões do projeto, sua coordenadora destaca:

> a) A ampliação do interesse dos discentes do curso pela educação do campo;
> b) Há um crescimento significativo do número de Trabalho de Conclusão de Curso sobre o tema. Todo semestre oriento em média 6 a 7 trabalhos sobre educação do campo e as **turmas multisseriadas**.
> c) A experiência provocou mudanças no formato do estágio, sendo que as escolas do campo foram incluídas como espaço obrigatório a ser vivenciado nos estágios de educação infantil (Estágio II) e anos iniciais (Estágio III);
> d) Os discentes do PIBID se destacam em suas turmas, segundo avaliação dos docentes em reuniões do colegiado;
> e) A escola participante tem avançado no entendimento da **escola multisseriada.**
> f) Duas professoras da escola participante foram aprovadas na especialização em Educação do Campo, uma delas é a professora supervisora.
> g) A UNEB passou a ser referência no debate da Educação do Campo no Território do Piemonte Norte do Itapicuru.

> h) Novos professores do Departamento passaram a se inserir na discussão da Educação do Campo. (SOUZA, I., 2014, p. 4-5, grifos meu).

Outra iniciativa relevante foi a produção dos *Cadernos didáticos sobre Educação no Campo* elaborados pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2010, sob coordenação da Prof[a.] Dra. Celi Taffarel e outros, para subsidiar a formação dos professores vinculados ao Programa Escola Ativa no estado da Bahia. A coleção constituiu-se de cinco cadernos construídos e financiados a partir de uma demanda da Secretaria de Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), através de sua Coordenadoria de Educação do Campo, para atender às escolas do campo. Os cadernos foram reunidos em uma publicação (UFBA, 2010) que também se encontra disponível on-line[99].

Mais recentemente, uma ação que procurou articular diferentes Secretarias Municipais de Educação baianas consistiu na realização de dois seminários sobre turmas multisseriadas, promovidos pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, realizado em 2011 e 2013. Um ponto alto da segunda edição do evento foi o relato de experiências em sucedidas realizadas por professores de diferentes municípios do estado[100]. Os relatos apresentam que mesmo em contextos adversos os professores conseguem empreender práticas muito positivas, revelando criatividade, persistência, inventividade, para superar as precariedades existentes no contexto da multissérie. Na esteira deste movimento, algumas Secretarias Municipais de Educação têm procurando pautar a temática ainda que em ocasiões esporádicas[101]. Entretanto, estas ações, ainda que contribuam para trazer para o

---

[99] O endereço eletrônico para acessar esta publicação é: http://www.faced.ufba.br/educacao-do-campo/cadernos-didaticos. A capa da publicação intitula-a de 'Cadernos didáticos sobre educação *do* campo'. Entretanto, a ficha catalográfica da obra apresenta outro título: 'Cadernos didáticos sobre educação *no* campo' (grifo meu). A divergência na proposição *do/no* pode não ser acidental e apresentar tensões entre o grupo que o elaborou, visto que muitos de seus autores filiam-se a uma perspectiva teórica marxista e estariam mais vinculados à corrente teórica da **'***Educação para o Campo / Educação no Campo'*, que ao *Movimento Por uma Educação do Campo*.

[100] Apresentaram-se os seguintes professores dos seguintes municípios: Gentil do Ouro, na Chapada Diamantina; São Sebastião do Passé e São Francisco do Conde, na região do Recôncavo; e Ipiaú, na Região Sudoeste.

[101] Ituberá (2012), Itapitanga (2013), Nilo Peçanha (2013), Vitoria da Conquista (2013), Irecê (2014), Mutuípe (2014), Varzedo (2014) são exemplos de municípios onde realizei palestras pautando a

debate a questão da multissérie, foram esporádicos e temos dúvidas sobre o seu impacto na alteração das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

Por fim, outra ação que merece ser destacada é o Projeto de pesquisa e inovação educacional *"Multisseriação e Trabalho docente: diferenças*" (SOUZA, 2013), que vem sendo coordenado pelo GRAFHO/UNEB e desenvolvido em quatro escolas públicas do estado da Bahia, conforme já mencionamos no Capítulo 1. Este projeto, pela articulação que realizada com a escola básica, pelo envolvimento de professores de turmas multisseriadas e de pesquisadores que tem investigado o tema e, ainda, pela perspectiva metodológica que adota, tem procurado empreender ações de intervenção pedagógica que promovam a melhoria da qualidade da educação no contexto das turmas multisseriadas.

No que se refere à investigação acadêmica, tem se observado, em todo Brasil, um crescimento da produção referente ao tema, sobretudo nos últimos anos, ainda que ela continue muito aquém do que é produzido em outras áreas e da importância quantitativa e social da multissérie no contexto da escola brasileira. Este crescimento, embora seja ainda muito ínfimo nos eventos dedicados ao tema da Educação em geral, tem figurado com destaque nos eventos voltados especificamente para a Educação do Campo. Por exemplo, no "I Seminário Internacional de Educação do Campo da UFRB – SIEC" realizado entre 4 e 6 de setembro de 2013 no CFP/UFRB, entre os 235 trabalhos foram aprovados, apenas no *"Grupo de Discussão n. 7: Educação Infantil e Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo"* foram apresentados 21 trabalhos tematizando a questão da multissérie. (UFRB, 2013).

Também, nossa vivência nos permite afirmar que tem sido cada vem mais freqüente o número de trabalhos voltados para esta temática nos cursos de graduação (licenciatura) em Pedagogia e em Educação do Campo, bem como em cursos de especialização *lato sensu.*

Ainda no Brasil cabe destacar dois livros organizados por Salomão Hage, a partir de pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), quais sejam: *"Educação do Campo na*

temática turmas multiseriadas em eventos promovidos pelas Secretarias Municipais de Educação nos últimos anos.

Amazônia: retratos de realidade das Escolas Multisseriadas no Pará" (HAGE, 2005) e *"Escola de direito: reinventando a escola multisseriada"* (ANTUNES-ROCHA, HAGE, 2010). Também merece referência o livro "*A Educação do Campo e as Escolas Multisseriadas em Lages, SC: uma conquista, muitos desafios",* de autoria de Geraldo Locks e Simone Pacheco, publicado pela Editora CRV (LOCKS, PACHECO, 2015). Estas três obras são as únicas de nosso conhecimento que foram produzidas no Brasil abordando exclusivamente a questão da multissérie.

Além das obras acima citadas, o livro *"Educação e Ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas"* organizado por Elizeu Clementino de Souza (SOUZA, 2012) como resultado do *Projeto Ruralidades*, contém cinco artigos que abordam a questão da multissérie, produzidos por autores vinculados a este projeto e, também de outras universidades que tem dialogado com o GRAFHO/UNEB.

Portanto, conforme apontado, embora o tema ainda continue silenciado na área da Educação, ele tem ganhado destaque na produção específica sobre a Educação do Campo. Este quadro parece contribuir para superar, lentamente, a denúncia formulada por Cardoso (2013, p. 75), que afirma que "é baixa a produção científica acerca das escolas multisseriadas"

Diante da importância (numérica, social e política) das turmas multisseriadas no contexto das escolas do campo no Brasil, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste, onde estas se concentram; a emergência de certo interesse pelo tema na última década; e, ainda, a inexistência de trabalhos que procedam seu estado-da-arte de forma mais abrangente; entendemos ser relevante a realização de estudos que procedam um balanço da produção já realizada, apontando suas ênfases e omissões, e, quiçá, contribuindo para a realização de novos estudos e a formulação e desenvolvimento de políticas públicas que problematizem e aperfeiçoem o trabalho desenvolvido nas turmas multisseriadas. É o que proponho a fazer no próximo tópico.

O trabalho realizado complementa balanços realizados anteriormente por Cardoso durante a produção de sua tese doutoral. (CARDOSO & JACOMELI, 2010a; CARDOSO & JACOMELI, 2010b; CARDOSO, 2013). Os trabalhos desta autora se configuram como as primeiras iniciativas que tentaram sistematizar a

produção nacional sobre o tema “classes multisseriadas”[102]. Dedicaram-se a mapear nos currículos disponíveis na Plataforma Lattes, os pesquisadores vinculados aos temas *classes multisseriadas* e *escolas isoladas*, suas antecessoras. Na versão final do trabalho (CARDOSO, 2013), a autora constata que de um total de mais de 1.100.000 currículos disponíveis nesta plataforma, apenas 202 pesquisadores (31 doutores e 171 mestres e outros pesquisadores) possuíam vinculação direta com os temas. Os trabalhos desta autora, em todas as três versões, voltam-se para quantificar o número de pesquisadores, seus projetos de pesquisas e orientações realizadas, distribuindo-os por sexo, região geográfica, ano e tema de estudo, configurando-se, portanto como estudo exploratório.

Outro estudo que aborda a produção sobre o tema turmas multisseriadas é o de Moura et. al., (2009) que toma como *corpus* de análise artigos apresentado no “II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo”. Apesar de ser um trabalho relevante, as autoras analisam apenas quatorze (14), ou seja 12%,de um total de cento e treze (113) trabalhos apresentados no evento, ocorrido em Brasília, em 2008. Especificamente sobre as turmas multisseriadas, as autoras afirmam que “poucas pesquisas exploraram essa temática” (p. 9), tendo identificado apenas quatro trabalhos, que são resenhados no artigo.

Também, cabe considerar o trabalho de Souza (2014), que “centrou-se na ampliação do estado da arte sobre a educação rural no Brasil” durante o período 2000-2010 (p. 396). Em um estudo de caráter exploratório, o autor indica a existência de 30 teses e dissertações defendidas no período, registradas no Banco de Teses da Capes sob o descritor “classes multisseriadas”; para o descritor “multisseriação” foram encontrados 53 registros nesse banco. Souza apresenta a distribuição desta produção de acordo com três entradas: a) por ano; b) por nível (tese ou dissertação);c) por região geográfica.

Esses três mapeamentos, ainda que importantes para permitir uma primeira aproximação com a produção da área, apresentam limitações revelando-se parciais e incompletos, seja pela adoção de um foco analítico exploratório (Cardoso, Souza), seja pela pouca quantidade de trabalhos analisados (Moura et. al., 2009).

[102] Esta é a nomenclatura empregada pela autora.

Diante deste contexto, justifica-se a necessidade de estudos que contribuam para ampliar o estado da arte sobre o tema turmas multisseriadas. Neste sentido, propus-me a realizar uma análise o estado do conhecimento acadêmico sobre o tema, considerando o conjunto de teses e dissertações defendidas no Brasil no período 1987-2012, cujos resumos encontram-se disponíveis no "Banco de Teses e Dissertações da Capes" doravante "BT/Capes"[103].

A investigação realizada foi orientada metodologicamente pelos trabalhos de Ferreira (2002) e Romanowski e Ens (2006) e, com base na distinção estabelecida pelas últimas autoras, configurou-se como um "estado do conhecimento", pois tomou apenas uma parte da produção, as teses e dissertações, não considerando artigos e livros sobre o tema.

No tópico a seguir apresento então dados sobre o "estado do conhecimento" acadêmico sobre o tema turmas multisseriadas no Brasil com base no "BT/Capes".

4.2 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O TEMA TURMAS MULTISSERIADAS NO BRASIL: um olhar sobre as teses e dissertações (1987 e 2012)

Foram feitos três levantamentos no BT/Capes para a realização das buscas. O primeiro em outubro de 2011, com o emprego do descritor *"classes multisseriadas"* e seus derivativos *"turma multisseriada", "escola multisseriada", "multissérie", multisseriação", "multisseriamento"*.

Posteriormente, em maio de 2013 e março de 2014, foram realizadas novas buscas – com os mesmos descritores – objetivando atualizar os dados.

Foram encontrados 62 trabalhos cujos resumos constituíram o material de análise para realizar o mapeamento da produção nacional sobre o tema no Brasil, em nível de pós-graduação[104].

Procurei realizar a análise, a partir de uma pesquisa documental, orientando-me pelas seguintes questões: qual a produção sobre o tema turmas multisseriadas

[103] Este Banco reúne resumos de todos os trabalhos defendidos nos Programas de Pós-Graduação no país, em nível de mestrado e doutorado. Os anos escolhidos (198702012) correspondem, respectivamente, ao primeiro e último ano disponibilizado pelo banco, quando da realização das buscas.

[104] Inicialmente foram encontrados 65 trabalhos, mas 3 deles foram excluídos da análise pela sua impertinência ao tema.

no Brasil? Como ela se distribui do ponto de vista histórico (tempo), geográfico (espaço) e institucional (IES, Áreas, Programas)? Quais as temáticas abordadas, os temas preferenciais e os pouco explorados? Quais referenciais teóricos foram empregados na sua construção? Que abordagens e procedimentos metodológicos foram privilegiados nestas pesquisas? Que achados anunciam essas investigações?

Apesar das limitações técnicas apresentadas nos resumos, julguei que eles apresentam dados que nos permite montar um quadro representativo da produção de pesquisa sobre o tema turmas multisseriadas na pós-graduação no Brasil, nos últimos 26 anos (1987-2012).

Os 62 trabalhos analisados foram defendidos em diferentes anos, com um aumento exponencial nos anos recentes, conforme apresentado na Tabela 1, adiante.

A série histórica coberta pela Tabela 3, adiante, compreende um período de 26 anos, durante o qual é possível identificar 7 teses e 55 dissertações. Esta produção não é uniforme e contínua durante o período. Existem interrupções, principalmente entre a primeira dissertação e a primeira tese, defendida respectivamente em 1987 e 1988 e a retomada das defesas de mestrado que só volta a ocorrer em 1994, com novas interrupções nos anos de 1996, 1999 e 2000. Há uma distância de 18 anos entre a defesa de primeira e da segunda tese (1988 e 2006, respectivamente).

Tabela 3 – Distribuição quantitativa das teses e dissertações sobre o tema turmas multisseriadas produzidas no Brasil, por ano de defesa, 1987-2012

Ano	Tese	Dissertação	Total do Ano
1987	-	1	1
1988	1	-	1
1994	-	2	2
1995	-	2	2
1997	-	1	1
1998	-	1	1
2001	-	2	2
2002	-	1	1
2003	-	2	2
2004	-	1	1
2005	-	3	3
2006	1	4	5

2007	1	2	3
2008	1	2	3
2009	1	8	9
2010	1	6	7
2011	-	5	5
2012	1	12	13
TOTAL	**7**	**55**	**62**

Fonte: Elaboração própria

Durante os 14 anos do século passado (1987-2000) encontrei apenas 8 trabalhos (1 tese e 7 dissertações), revelando uma média de 0,57 trabalho/ano. Cumpre destacar que em 7 anos não se registrou um trabalho sequer, revelando, portanto, que a produção no período correspondente ao fim do século XX foi descontínua. A tabela evidencia que a produção começa a se intensificar na década de 2000, especialmente a partir do ano de 2006. Durante os 12 últimos anos da série histórica, todos localizados no século XXI, encontra-se 54 trabalhos (6 teses e 48 dissertações), o que expressa uma média de 4,5 trabalhos/ano, sendo que esta média é ultrapassada significativamente nos anos de 2009 e 2012, quando se registra, respectivamente, 9 e 13 trabalhos produzidos. A produção de cada um destes dois anos é superior ao total de trabalhos acumulados durante os primeiros 14 anos da série, que foi de 8 trabalhos.

O aumento desta produção nos anos recentes coincide com o período em que o *Movimento Por uma Educação do Campo* ganhou vigor e abrangência, dele decorrendo a implantação de políticas públicas para a Educação do Campo. A este respeito cabe a observação de Damasceno e Beserra (2004), para quem a produção acadêmica no Brasil tem seguido o rastro das políticas públicas.

Na autoria dos 62 trabalhos sobre o tema encontram-se homens e mulheres, com significativa prevalência destas, que são responsáveis por 3 em cada 4 trabalhos produzidos.

Os dados relativos à distribuição geográfica e por Instituição de Ensino Superior (IES) da produção sobre escolas de turmas multisseriadas no Brasil, são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema turmas multisseriadas, por região geográfica, estado e IES, 1987-2012

Região	Estado	IES	Tese	Dissertação	Total	
Sudeste	SP	USP	2	1	3	15
		UFSCar	1	-	1	
		UNIMEP	1	-	1	
		UNESP - Araraq.	1	1	2	
		PUC-Camp	-	2	2	
		PUC-SP	-	2	2	
		UMESP	-	1	1	
		Unicamp	-	1	1	
		UNISO	-	1	1	
		USF	-	1	1	
	MG	UFMG	-	1	1	4
		PUC-MG	-	2	2	
		Uniube	-	1	1	
	RJ	UERJ	1	-	1	2
		UFF	-	1	1	
Subtotal	**3 Estados**	**15 IES**	**6**	**15**	**21**	**21**
Sul	PR	UFPR	-	2	2	6
		UEPG	-	1	1	
		UTP	-	2	2	
		Unicentro	-	1	1	
	SC	UFSC	-	3	3	4
		URB	-	1	1	
	RS	UFRGS	-	2	2	7
		UFSM	-	2	2	
		Unisinos	-	2	2	
		UPF	-	1	1	
Subtotal	**3 Estados**	**10 IES**	**-**	**17**	**17**	**17**
Nordeste	MA	UFMA	-	1	1	1
	PB	UFPB	-	1	1	1
	PE	UFPE	-	1	1	1
	SE	UFS	-	3	3	3
	BA	UNEB	1	2	3	3
	PI	UFPI	-	2	2	2
Subtotal	**6 Estados**	**6 IES**	**1**	**10**	**11**	**11**
Norte	AM	UFAM	-	1	1	1
	PA	UFPA	-	5	5	8
		UEPA	-	1	1	
		Unama	-	2	2	
Subtotal	**2 Estados**	**4 IES**	**-**	**9**	**9**	**9**
Centro-Oeste	TO	UFT	-	1	1	1
	GO	PUC-GO	-	1	1	1
	DF	UnB	-	1	1	1
	MT	UFMT	-	1	1	1
Subtotal	**4**	**4 IES**	**-**	**4**	**4**	**4**
TOTAL	**17 + DF**	**39 IES**	**7**	**55**	**62**	**62**

Fonte: Elaboração própria

Constata-se que a produção sobre o tema encontra-se espalhada em todas as cinco regiões geográficas brasileiras, com maior concentração no Sudeste (33,87%) e Sul (27,42%) que, juntas, reúnem mais de 60% da produção nacional sobre o tema; seguida das regiões Nordeste (17,74%), Norte (14,52%) e Centro-Oeste (6,45%). O curioso é que as regiões que lideram esta produção acadêmica não são aquelas que possuem os maiores números de turmas multisseriadas, que, conforme dados do Censo Escolar 2013, distribui-se da seguinte forma: Nordeste: 49.518 (56,1%); Norte: 21.237 (24,06%); Sudeste: 10.346 (11,72%); Sul: 4.364 (4,95%); Centro-Oeste: 2.796 (3,17%). (INEP, 2013).

Uma razão que justifica a concentração da produção no Sudeste e Sul é que estas são as regiões que reúnem o maior número, os mais antigos e mais consolidados programas de Pós-Graduação do País, diferente do que ocorrem nas demais regiões onde a implantação da pós-graduação deu-se de forma tardia e lentamente.

A análise da Tabela 4 indica que a produção acadêmica sobre o tema escolas de turmas multisseriadas encontra-se distribuída em 17 estados da federação, mais o Distrito Federal. O Estado de São Paulo lidera a produção com 15 trabalhos, seguido do Pará (8 trabalhos), Rio Grande do Sul (7 trabalhos) e Paraná, este com 6 trabalhos. Estes quatro estados concentram 36 trabalhos, ou seja, 58,06% da produção nacional. Entretanto, nestes e nos outros estados, a produção encontra-se dispersa em um conjunto numeroso de instituições, sendo poucas aquelas que parecem apresentar grupos e linhas de investigações consolidadas sobre a temática.

Um total de 39 instituições acolheu pesquisas sobre o tema, sendo 26 delas públicas (17 federais, 8 estaduais e 1 municipal, a URB) e 13 privadas, representando uma média de 1,58 trabalho por instituição. A região com o maior número de instituições às quais os trabalhos se vinculam é a Sudeste, com um total de 15 IES, seguidas das regiões Sul (10), Nordeste (6) Norte (4) e Centro-Oeste (4). As regiões Sudeste e Sul também lideram o número de instituições privadas com 8 e 3 instituições, respectivamente. Na região Nordeste, todas as instituições por onde os trabalhos foram orientados são públicas, sendo 5 federais e uma estadual, a UNEB.

Entre as instituições, a UFPA é a que reúne maior quantidade de trabalhos (5), seguida da UFS, UNEB, USP e UFSC, com 3 trabalhos cada uma. Em seguida, aparecem 11 instituições com 2 trabalhos: UNAMA, UFPI, PUC-MG, PUC-SP, PUC-Camp, UNESP/Araraquara, UFPR, UTP, UFRGS, UFSM e UNISINOS. Por fim, 23 instituições aparecem com apenas 1 produção: UFAM, UEPA, UFMA, UFPB, UFPE, UERJ, UFF, UFMG, UNIUBE, UFSCAR, UNICAMP, UMESP, UNIMEP, UNISO, USF, UEPG, UNICENTRO, URB, UPF, UFT, UNB, PUC-GO, UFMT.

É curioso que a UnB e a UFMG, instituições que tem assumido destaque nacionalmente pela participação no *Movimento Por uma Educação Básica do Campo*, contribuído para a realização de importantes eventos da área (I ENERA, CNEC, ENPEC); experenciado, de forma pioneira, a implantação de turmas de licenciatura em Educação do Campo; realizado pesquisas e co-organizado publicações significativas sobre a temática a Educação do Campo; apareçam muito timidamente no contexto da produção do conhecimento sobre o tema turmas multisseriadas.

Os trabalhos estão distribuídos em 12 áreas do conhecimento, com expressiva concentração na área “Educação” que reúne 49 trabalhos (79,20%). Nas demais áreas, temos uma grande pulverização: as áreas “Comunicação, Linguagem e Cultura”, e “Educação em Ciências e Matemática” reúnem, cada uma, 2 trabalhos; e outras nove áreas figuram com apenas 1 trabalho, como mostra a Tabela 5, a seguir. Ela demonstra que apesar de uma significativa quantidade de áreas reunirem pesquisas sobre o tema turmas multisseriadas, este é um objeto privilegiado da área de Educação.

Os 62 trabalhos estão vinculados a 43 diferentes programas de pós-graduação existente nas 39 IES, conforme apresentado na Tabela 6, adiante, que apresenta também as notas obtidas por estes programas na última Avaliação Trienal da Pós-Graduação, divulgada pela Capes, em 2013.

Dos 43 programas, apenas 4 possuem a incidência de três trabalhos defendidos; 11 programas abrigam dois trabalhos; e 28 programas acolhem apenas um trabalho. Os programas com maior concentração de trabalhos são os de “Educação” da UFSC, UFS e UFPA e o de “Educação e Contemporaneidade” da UNEB, todos com três trabalhos

Tabela 5 – Distribuição do número de teses e dissertações produzidas no Brasil sobre o tema turmas multisseriadas, por área do conhecimento, 1987-2012

Área	Tese	Dissertação	Total
Educação[105]	5	44	49
Comunicação, Linguagem e Cultura	-	2	2
Desenvolvimento Regional	-	1	1
Educação em Ciências e Matemáticas	-	2	2
Ensino de Ciências Naturais e Matemática	-	1	1
Geografia	-	1	1
História Social	-	1	1
Linguística Aplicada	-	1	1
Políticas Públicas	1	-	1
Psicologia Escolar	1	-	1
Psicologia	-	1	1
Transportes	-	1	1
TOTAL	**7**	**55**	**62**

Fonte: Elaboração própria

Foram encontrados os nomes de 57 orientadores (19 homens e 38 mulheres), revelando uma grande dispersão. Deste total, 52, ou seja, 91,22% figuram com apenas 1 orientação; e os 5 demais aparece, cada um, com 2 orientações, número máximo de acompanhamento.

Outra descontinuidade pode ser encontrada quando se considera o caso dos 60 autores das teses. Dos 7 doutores que defenderam teses sobre turmas multisseriadas, apenas 2 acumulam dissertação e tese que investigaram o tema, revelando assim uma continuidade no estudo da temática em sua pós-graduação *stricto sensu.*

[105] Esta área reúne 42 trabalhos da área “Educação”, 3 trabalhos da área “Educação e Contemporaneidade”, 2 trabalhos da área “Educação Escolar” e 2 trabalhos na área “Educação (Psicologia da Educação)”.

Tabela 6 – IES e Programas de vínculo dos trabalhos, com indicação de Nota da Avaliação Trienal do Programa/Capes (2013) e quantidade de trabalho, 1987-2012

IES	Programa	Nota Capes	Qt. de trabalho
PUC-Camp	Educação	3	1
	Psicologia	5	1
PUC-MG	Educação	4	2
PUC-SP	Educação (Psic. da Educação)	5	2
UERJ	Políticas Púb. eFormaç. Humana	6	1
UFF	Educação	5	1
UFMG	Educação	6	1
UFSCar	Educação	4	1
UMESP	Educação	4	1
UNESPAraq.	Educação Escolar	4	2
Unicamp	Linguística Aplicada	6	1
UNIMEP	Educação	5	1
UNISO	Educação	4	1
Uniube	Educação	3	1
USF	Educação	4	1
USP	Educação	5	1
	Psicologia Escolar e Desenv. Hum.	4	1
	História Social	6	1
UEPG	Educação	4	1
UFPR	Educação	4	2
UFRGS	Educação	6	2
UFSC	Educação	5	3
UFSM	Educação	4	2
Unicentro	Educação	3	1
Unisinos	Educação	6	2
UPF	Educação	4	1
URB	Ensino de Ciênc. Nat. e Matemt.	4	1
UTP	Educação	4	2
UFMA	Educação	3	1
UFPB	Geografia	4	1
UFPE	Educação	4	1
UFPI	Educação	4	2
UFS	Educação	4	3
UNEB	Educação e Contemporaneidade	4	3
UEPA	Educação	3	1
UFAM	Educação	4	1
UFPA	Educação	4	3
	Educação em Ciênc. e Matemática	4	2
Unama	Comunicação, Linguag. e Cultura	3*	2
PUC-GO	Educação	4	1
UFMT	Educação	4	1
UFT	Desenvolvimento Regional	4	1
UnB	Transportes	4	1
39 IES	**43 programas**	**-**	**62**

Fonte: Elaboração própria, com base na "Planilha notas Avaliação Trienal 2013" dos Programas de Pós-Graduação/Capes e nos resumos baixados no BT/Capes para o período 1987-2012.

*Nota correspondente à Avaliação Trienal 2010.

Em suma, considerando os dados acima apresentados acerca da produção acadêmica sobre o tema turma multisseriadas em sua distribuição geográfica, por região e estado federativo, por IES, programa de pós-graduação, área de conhecimento e orientador(a), constato uma forte dispersão dos trabalhos em todas estas categorias analisadas. O único aspecto capaz de apontar uma convergência é a área de Educação, que congrega 79,03% dos trabalhos.

A análise dos resumos me permitiu categorizar os 62 trabalhos em 8 eixos temáticos, conforme apresentado na Tabela 7, a seguir.

Tabela 7 – Distribuição dos trabalhos produzidas no Brasil sobre o tema turmas multisseriadas, por eixo temático

Eixo temático	Número de trabalhos		
	Tese	Dissertação	Total
1: Turmas/escolas multisseriadas como objeto de estudo	-	5	**5**
2: História das Instituições Escolares multisseriadas	-	3	**3**
3: Relação escola-família-comunidade	1	2	**3**
4: Políticas e programas para/nas turmas multisseriadas	1	10	**11**
5: Formação de professores de turmas multisseriadas	1	3	**4**
6: Práticas Pedagógicas nas turmas multisseriadas	2	11	**13**
7: Ensino-aprendizagem de conhecimentos específicos	-	13	**13**
8: Professor/a de turma multisseriada	2	8	**10**
TOTAL	**7**	**55**	**62**

Fonte: Elaboração própria.

Adiante, procuro definir em que consistiu cada uma destes eixos/categorias.

1. Turma multisseriada como objeto de estudo.

As cinco (5) dissertações que tematizam as turmas multisseriadas como objeto de estudo dedicam-se a problematizar a constituição histórica destas forma de organização escolar (na legislação educacional, nas políticas educativas, na sua materialidade empírica), a gestão, as condições de funcionamento, e o seu cotidiano.

2. História das Instituições Escolares multisseriadas

Agrupam-se neste eixo três (3) dissertações que se dedicam a estudar a história de instituições escolares rurais, que funcionaram com a oferta do regime multisseriado. São trabalhos que analisam instituição escolar em uma perspectiva histórica.

3. Relação escola-família-comunidade

Esta categoria reúne 3 (três) trabalhos (duas dissertações e uma tese) que abordam a relação escola-família-comunidade em diferentes espaços rurais, abordando diferentes aspectos entre os quais se destaca a cultura local e o seu (in)entrelaçamento com a cultura escolar.

4. Políticas e programas para as turmas multisseriadas

Este eixo reúne onze (11) trabalhos, distribuídos em quatro subeixos.

- ✓ Três dissertações que abordam as políticas de *transporte escolar, de nucleação escolar e de financiamento educacional*, com rebatimento direto ou indireto sobre as turmas multisseriadas.
- ✓ Quatro estudos que analisam o *Programa Escola Ativa*. No conjunto dos sessenta e dois (62) trabalhos analisados, identifiquei oito (8) trabalhos que tematizavam o PEA, mas a metade foi excluída desta categoria, pois seus objetos de estudos não são especificamente o programa. Apenas quatro (4) resumos abordam questões específicas relativas ao PEA, tais como sua implantação, seus impactos sobre a aprendizagem dos alunos.
- ✓ Foi possível encontrar três (3) trabalhos que analisam *programas elaborados em alguns municípios para o contexto específico das turmas multisseriadas.* Estas propostas, embora raras, representam uma inovação no contexto educacional brasileiro que tem priorizado a política de extinção e fechamento das turmas multisseriadas e revelado uma tendência de incorporação acrítica aos “pacotes pedagógicos” impostos pelas instâncias superiores.
- ✓ Ainda neste eixo encontrei uma (1) dissertação que versa sobre as formas de organização da escolaridade, problematizando a seriação,

os ciclos, as turmas multisseriadas e as turmas de aceleração/progressão. Esse debate sobre as *políticas de organização curricular* é fundante na discussão sobre as turmas multisseriadas, mas um único trabalho foi encontrado.

5. Formação de professores de turmas multisseriadas.

Os quatro (4) trabalhos deste eixo analisam aspectos referentes à formação de professores que atuam no contexto das turmas multisseriadas. Em geral os trabalhos denunciam a ausência de formação inicial ou continuada para dar conta das especificidades da multissérie e apontam que é na prática que os professores constroem sua formação, como bem expressa o título da tese de Maria Nailde Ramalho (2008): *"Na roça, na raça... eu me tornei professor"*. Curiosamente, nenhum dos 4 trabalhos aqui agrupados analisa a formação docente no âmbito do PEA, iniciativa federal votada para a formação de professores de turmas multisseriadas que durou 15 anos e teve significativa cobertura geográfica.

6. Prática pedagógica no contexto das turmas multisseriadas.

Este eixo reúne treze (13) trabalhos, abordando-o sob diferentes perspectivas: *a)* seus efeitos das práticas pedagógicas sobre as aprendizagens discentes; *b)* práticas no contexto de políticas e programas voltados para as turmas multisseriadas; *c)* docência e organização do trabalho pedagógico no contexto da multissérie; *d)* práticas pedagógicas no entrecruzamento de questões alusivas à diversidade: EJA, educação inclusiva e gênero.

7. Ensino-aprendizagem de conteúdos específicos nas turmas multisseriadas.

Este eixo reúne treze (13) trabalhos com forte interface com a categoria anterior (prática pedagógica), mas os separei pela sua especificidade: reúnem trabalhos que focam o ensino-aprendizagem de

conhecimentos específicos em distintas áreas do saber, como Matemática, Alfabetização/Letramento, Ciências, Geografia, no contexto das turmas multisseriadas.

8. Professor(a) de turmas multisseriada

Dez trabalhos reúnem-se neste eixo. São oito (8) dissertações e duas (2) teses que abordam a figura do(a) professor(a) de turmas multisseriadas, sob diversos aspectos, agrupados aqui em três subeixos: *a)* A pessoa do professor: identidade, saberes e práticas; *b)* Aprendizagem da docência no contexto da multissérie; *c)* Trajetória/memória de professores de turmas multisseriadas.

Considerando a exposição apresentada, constata-se que há na produção acadêmica nacional sobre turmas multisseriadas uma relativa diversidade de temas abordados, com maior ênfase no estudo das *práticas pedagógicas,* do *ensino-aprendizagem de conteúdos específicos* nas áreas de Ciências, Matemática, Alfabetização/Letramento e Geografia e das *políticas e programas* desenvolvidos no contexto da multissérie.

Entretanto, em relação ao eixo *Práticas pedagógicas*, temas como currículo, organização do trabalho pedagógico, avaliação da aprendizagem, não aparecem entre os objetos estudados, indicando pontos lacunares. Ainda há uma ausência de estudos sobre o trabalho docente e de pesquisas que identifiquem e analisem boas práticas desenvolvidos por professores no contexto das turmas multisseriadas. Também não há estudos que se centrem de forma mais aprofundada sobre recursos e materiais didáticos para as turmas multisseriadas, incluindo os livros didáticos.

Em relação ao eixo temático *Políticas e programas para/no contexto das turmas multisseriadas*, poucos são os estudos que se debruçam sobre iniciativas locais desenvolvidas por prefeituras municipais, o que parece ser um ponto lacunar preocupante. Outras questões silenciadas são: como os sistemas de ensino organizam, acompanham, avaliam, o trabalho pedagógico desenvolvido nestes contextos? Também há silêncio sobre qual o impacto das políticas de nucleação sobre as turmas multiseriadas e as comunidades afetadas; esta parece-me uma

questão preocupante visto que temos assistimos no país, nos últimos 15 anos, a propagação de iniciativas desta natureza, que tiveram como implicação o fechamento das escolas do campo, em sua maioria multisseriadas. Para além das políticas hegemônicas de nucleação escolar e transporte escolar, há iniciativas que caminham na contramão deste processo?

Poucos são os estudos sobre *formação docente.* Não se constatou investigações que analisassem iniciativas realizadas por Universidade para a formação de professores de turmas multisseriadas e encontrei apenas duas iniciativas de secretarias municipais (Concórdia-SC e Dianópolis-TO) neste sentido. Diante desta constatação, resta perguntar: estas iniciativas de fato inexistem; ou elas vêm sendo ignoradas pela pesquisa acadêmica?

Em relação aos *professores*, os estudos sobre as condições de trabalho e carreira dos docentes é uma ausência notável no conjunto dos trabalhos. Poucos são os estudos sobre os saberes docentes e também, são muito escassos os estudos sobre as histórias de vida de professores.

Poucos são também os estudos sobre a *História das Instituições Escolares*[106]*.* Muito escassos tem sido, também, os estudos sobre o tema *Relação escola-comunidade.* Isso pode ser um indicador que, semelhantes às escolas urbanas, as escolas rurais estão aprisionadas a uma lógica de reprodução do conhecimento, de transmissão de saberes alienígenas, sem dialogar com o contexto onde está inserida.

Em relação aos aspectos teóricos e metodológicos, a quase totalidade das 62 pesquisas são de natureza básica (57) e empregam uma abordagem qualitativa (58). Em relação aos objetivos, elas se dividem em: descritiva (37), exploratória (13) e explicativa (11), e uma (1) não foi identificada. Em relação à fonte dos dados, 49 são de campo, 5 documental, 5 documental + de campo, 2 autobiográfica e 1 não foi identificada. Quanto ao tipo de procedimento para levantamento de dados, 25 adotam a modalidade de estudo de caso e as demais se distribuem em diferentes tipos de pesquisa, com maior destaque para as seguintes: história de vida/história

[106] No âmbito do GRAFHO, a tese de Mariana Martins de Meireles intitulada “Escolas têm memórias: cultura material e imaterial de escolas rurais baianas”, iniciada em 2014, vem se propondo a discutir questões relacionadas a cultura material e imaterial de escolas multisseriadas do Sertão da Bahia.

oral/autobiografia (9), pesquisa histórica (5), levantamento (5), etnografia (4) e pesquisa experimental (3).

Prevalecem pesquisas realizadas em um só município (49), que geralmente são comarcas de pequeno porte, mas há casos de pesquisas realizadas em áreas rurais e urbanas de grandes municípios como Rio de Janeiro, Teresina e Salvador.

Das 42 pesquisas que tomam a escola como campo empírico para levantamento de dados, 15 se dão em apenas 1 escola, e 6 ocorrem em 2 escolas; 16 pesquisas apresentam indicação que foram realizadas em escola/s, mas não as quantificam. Apenas 5 pesquisas foram realizadas em número igual ou superior a 3 escolas.

Pesquisas realizadas em um só município e em uma só escola – o que prevalecem na totalidade das pesquisas – embora possibilitem a realização de estudos mais aprofundados sobre realidades específicas, podem apresentar uma fragilidade metodológica à medida que se deslocando para microanálises, podem negligenciar influências de elementos macroestruturais.

A maioria das pesquisas (40) não indica o referencial teórico utilizado; as 22 que o fazem empregam uma diversidade de opções, com destaque para o materialismo histórico-dialético (5), a teoria histórico-cultural de Vigotski (3), a epistemologia genética (2) e o pós-estruturalismo (2). Algumas pesquisas empregam mais de um referencial teórico.

Ao todo, constata-se a referência ao nome de 109 autores (considerando-se apenas o primeiro autor para os casos de obras em co-autoria), distribuídos entre os 36 resumos que os indicam (26 resumos não fazem referência a autores). Do quantitativo total de autores mencionados, 64 são nacionais, 43 são estrangeiros. Este dado confirma algo já identificado na produção acadêmica nacional desde a década de 1990: o forte diálogo entre a produção nativa e internacional. Entre os autores, os nomes que aparecem com maior incidência são: Paulo Freire, referido em 8 resumos; Miguel Arroyo, referido em 6 resumos; seguidos de Dewey, Vigotski, Gramsci, Foucault, Nóvoa e Tardif, cada um citado por 3 resumos. Outros onze autores figuram com 2 ocorrências no conjunto dos resumos; são eles: *Bakhtin*, Bourdieu, Carlos R. Brandão, Maria Julieta Calazans, Ubiratan D'Ambrósio, Gaudêncio Frigotto, Sérgio Haddad, Sérgio Leite, Karl Marx, Gimemo Sacristán,

Kenneth Zeichner. Há ainda outros 90 autores que foram referidos em apenas 1 ocasião.

Pela relação de autores mencionados podem-se identificar duas perspectivas teóricas básicas: uma mais ligada aos pressupostos de uma teorização crítica, de filiação neo-marxista; outra, que aparece com maior incidência, filiada a teorizações mais contemporâneas. Há uma grande quantidade de autores ligados ao campo da Didática e da Formação de Professores, embora poucos deles apareçam entre os nomes mais citados.

É rarefeita a citação de autores que abordam a Educação do Campo e/ou as Ruralidades, o que pode ser um indicativo que a produção sobre as turmas multisseriadas não tem dialogado com as referências teóricas que abordam o contexto macro onde tem se situado. A nosso ver essa é uma questão problemática.

Outro dado que chama a atenção no conjunto dos nomes citados nos resumos é a inexistência de qualquer alusão a autores que tem se dedicado a estudar e teorizar de forma mais aprofundada sobre as turmas multisseriadas. Autores como Salomão Hage, no Brasil; Limber Santos, no Uruguai; Roser Boix e Antônio Bustos Jiménez, na Espanha; Bernard Collot e Pierre Champollion, na França; Angela W. Little, na Inglaterra; Jurie Joubert, na África do Sul**;** Justa Ezpeleta e Eduardo Weiss, no México; Melanie Uttech, nos Estados Unidos; todos eles autores que tem se dedicado a investigar a realidade das turmas multisseriadas em seus respectivos países, não foram mencionados uma única vez no conjunto dos resumos analisados. Igualmente, não se observou nos resumos a referência a autores de teses e dissertações sobre o tema.

Também, notou-se nos resumos a completa ausência de referência a autores que abordam questões referentes à organização da escolaridade em Ciclos, sobretudo àqueles que debatem este tema pela vertente dos ciclos de formação humana, que trazem contribuições mais radicais para problematizar a organização seriada (graduada) do ensino.

Pelo exposto, pode-se concluir que há na produção acadêmica sobre o tema turmas multisseriadas no Brasil, uma enorme pulverização de referências teóricas, o que parece indicar uma dificuldade do campo: a ausência de trabalhos que teorizem detidamente sobre o tema. Os pesquisadores que tem se voltado para o estudo da

temática parece recorrer a uma diversidade de autores na busca de possíveis contribuições para suas análises. Embora seja pertinente todo movimento de alargamento das fronteiras teóricas para além dos limites do campo disciplinar, o que preocupa é que os trabalhos parecem indicar a inexistência de obras clássicas na área ou um desconhecimento das mesmas.

Foram identificadas 30 técnicas de pesquisa empregadas para o levantamento dos dados das investigações realizadas, com destaque para observação e entrevista, ambas empregadas 29 vezes; análise documental (17 vezes) e questionário (10 vezes). Ressalte-se ainda que 10 pesquisas não indicam as técnicas empregadas para o levantamento dos dados.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, as investigações privilegiam os professores, que aparecem como sujeitos de 46 investigações; seguidos por alunos, que figuram em 18 estudos. Poucos estudos se valem de sujeitos externos à instituição escolar: apenas 9 pesquisas consideram os pais/responsáveis, e em só 3 pesquisas figuram moradores/membros da comunidade.

O trabalho realizado procurou realizar um balanço da produção nacional sobre o tema turmas multisseriadas tomando como material de análise os resumos de 7 teses e 55 dissertações disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Ainda que se considere as limitações que este tipo de material (os resumos) apresenta, sobretudo quando se pondera as fragilidades técnicas presentes neste tipo de texto acadêmico, a investigação nos possibilitou uma aproximação sobre esta temática tão silenciada na produção acadêmica nacional e tão cara às escolas do campo que em geral se organizam a partir da oferta simultânea de matrícula para alunos de diferentes idades e níveis de conhecimento. A pesquisa mostrou que entre os 62 trabalhos analisados há uma diversidade de temas estudados, destacando ênfases e omissões.

A título de conclusão, faço dois destaques. O primeiro refere-se à escassez de estudos sobre o tema no Brasil. Considerando que segundo dados oficiais o número de turmas multisseriadas existentes no país, em 2013, é de 88.261, o quantitativo de 62 trabalhos é muito pequeno, embora seja importante destacar um crescente interesse pelo mesmo nos últimos anos, sobretudo a partir de 2006.

Outra constatação é que há uma grande pulverização da produção analisada entre as cinco regiões geográficas, 18 unidades federativas, 39 IES, 43 programas, 12 áreas do conhecimento, 57 orientadores e 60 autores. Considerando os resumos analisados, os dados apontam para uma dificuldade de afirmar quais os centros e grupos de pesquisa catalizadores desta produção. Ela é muito dispersa e muito incipiente. O único eixo agregador de maior produção é a área de Educação, que responde por quase 80% da produção.

O Apêndice A apresenta a relação dos títulos das teses e dissertações, com indicação de seus respectivos autores, orientadores, instituição e ano de defesa.

4.3 PROFESSORAS DE TURMAS MULTISSERIADAS: o que dizem as pesquisas

Diversos estudos realizados em países como Finlândia, Holanda, França, Espanha, Colômbia, têm investigado sobre os efeitos das aulas em turmas multisseriadas sobre a aprendizagem dos alunos e indagado sobre a viabilidade deste modelo para organizar a oferta da escolarização. Estes estudos, de caráter comparativo e quantitativo, mostraram que os estudantes de turmas multisseriadas logram o mesmo rendimento que seus companheiros de aulas seriadas. (ALPE, 2008; BUSTOS JIMÉNEZ, 2010; 2011b; CHAMPOLLION, 2008, 2011; CULLOT, 1994 1996; GONZÁLEZ LABRADA, 2006; FUNDACIÓN, 2015; JUÁREZ BOLAÑOS, 2012a, 2012b). Dessa maneira, se pode comprovar que as turmas multisseriadas são um modelo viável e igualmente eficiente quanto as aulas seriadas.

No mais, vários destes estudos, e outros mais como o de Boix (2011), e os de Santos, L. (2006, 2006, 2011), sugerem que as aulas em turmas multisseriada tem efeitos positivos em termos afetivos e atitudinais entre os estudantes, por permitir maior interação entre alunos de diversas idades e, portanto, oferece possibilidades de maior desenvolvimento de habilidades sociais. Se bem que a maior parte destes estudos foi realizada em países do primeiro mundo, estudos levados a cabo na Colômbia constataram resultados similares (FEN, 2015; MC´EWAN 1998; VILLAR, 2015). Pesquisas feitas no Brasil, entre as quais Ferreira (2010) e Sousa (2015), realizadas no âmbito do GRAFHO, também apontam a

pertinência desse pressuposto, embora ressaltem que as condições de trabalho, formação e infraestrutura material das escolas se constituem em grandes obstáculos.

Entretanto, para alcançar eficiência na turma multisseriada é necessário atender diversos aspectos de modo a aproveitar seu potencial. Para começar, é necessário capacitar os docentes em metodologias adequadas à realidade da multissérie; incentivar a produção de materiais apropriados para usar com diversos níveis (graus) de ensino; e oferecer apoio local e regional as escolas, assim como equipamento e infraestrutura suficientes e adequadas (AMES, 2004; BUSTOS JIMENÉZ, 2011a, 2011b; PARANTE, 2014).

A bibliografia sobre ensino em turmas multisseriadas, mais farta na literatura internacional que no Brasil onde ela tem sido muito escassa, assinala que para que ocorra um ensino efetivo neste contexto são necessários alguns componentes metodológicos básicos que se articulam entre si. Ressalta-se, em particular, os seguintes: O trabalho em grupos e a inter-aprendizagem (aprendizagem em pares); A auto-aprendizagem ou aprendizagem autônoma; Professores que atuem como guias e facilitadores da aprendizagem e usem variados métodos de ensino; Organização do currículo e planejamento de ensino que contemple a heterogeneidade da turma; Estratégias de manejo da turma que combinem diversos modos de atenção (direta, indireta, individual, coletiva); Reconhecimento do papel ativo do estudante e dos conhecimentos e saberes prévios que chegam à classe.

Também se assinala a necessidade de materiais adequados, a capacitação dos docentes em metodologia multisseriada, uma maior flexibilidade no currículo, apoio das instâncias educativas no âmbito local e regional, e descentralização da administração (AMES, 2004; BUSTOS JIMENEZ, 2011; WISS, 2000).

Os baixos indicadores que elas apresentam em muitos casos não podem ser tributados à hetoregenidade que a configura, mas ao um conjunto de fatores que traduzem um “abandono sistemático” da escola rural pelo Estado; um descompromisso secular com a instituição escolar nestes espaços.

Como vimos acima, historicamente, as escolas de turmas multisseriadas foram relegadas e elas quase sempre funcionaram em espaços inadequados,

improvisados, sem infraestrutura física que oferecem condições para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade.

As propostas curriculares, sobretudo, a partir da década de 1960 quando a Unesco resolver apostar na idéia de escola única, dando origem a um processo de racionalização pedagógica e expansão do modelo seriado, de forma precarizada, para as escolas rurais tem se convertido em um grande entrave ao trabalho do professor, pois a lógica disciplinar, fragmentada, do currículo seriado é incopatível com o contexto heterogêneo presente nas turmas multisseriadas, gerando grandes angústias, como apontam os trabalhos de Barros (2005), Corrêa (2005), Hage (2005, 2011), Hage e Barros (2010), feitos no âmbito do GEPERUAZ/UFPA, bem como Santos e Moura (2010), Moura e Santos (2012a, 2012b), Souza e Santos (2012, 2014), Souza, Santos, et. al. (2011a; 20011b), realizados no âmbito do GRAFHO/UNEB. Também, em nível internacional, investigações realizadas no México por Elizalde (2012), Ezpeleta (1997) e Wiss (2000); na Argentina por Terigi (2012); e no Chile por Williamson (2010), apontam dificuldades semelhantes vividas pelos professores para desenvolverem-se diante de lógicas tão distintas.

Há ainda a escassez de materiais didáticos. São poucos os recursos materiais didáticos disponíveis nas salas de aula e a lógica do currículo seriado e urbanocêntrico, aliado à predominância de uma pedagogia *bancária*[107], centrada no espaço físico da sala de aula e na figura do professor como um depositante de conhecimento, ignorando e desperdiçando o grande potencial de recursos existentes ao redor da escola: os sujeitos, a vida do trabalhador rural, o cotidiano rural, a paisagem, a fauna, a flora, as sementes, a produção econômica e cultural, etc. Além disso, os poucos materiais disponíveis em sala de aula, a exemplo dos livros didáticos, não consideram a heterogeneidade e são peroduzidos a partir de uma lógica seriada de organização do conhecimento. Na sua narrativa, o professor Amilton, apontou, por exemplo, a dificuldade cotidiana de lidar com 25 tipos

[107] Concebo aqui a *pedagogia bancária* na perspectiva definida por Paulo Freire em várias de suas obras, especialmente *Pedagogia do Oprimido*. Para este autor, a concepção *bancária* de educação torna a prática educativa em "um ato de depositar [os conhecimentos], em que os educandos são os depositários, e o educador o depositante [...]. Em lugar de comunicar-se, o educador faz 'comunicados'. (FREIRE, 2001, 66). Assim, o conhecimento é apenas transmitido para o educando e este deve absorver as informações sem questionar, o que o reduz à mero espectador, tornando-o um objeto do processo de ensino, porque não é capaz de exercer atividades básicas para qualquer sujeito: a participação e o diálogo.

diferentes de livros didáticos trabalhados em sua turma, pois tem alunos do 1º., 2º., 3º., 4º. e 5º anos do ensino fundamental, e os alunos de cada uma destas séries tem, como principal recurso disponível, os livros didáticos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Portanto, os materiais didáticos, entre os quais os livros didáticos ainda hoje ocupam um papel relevante, não consideram as especificidades que a multissérie apresenta, revelando-se inapropriados e gerando dificuldades para o trabalho docente.

Os alunos quase sempre provêm de contextos sócio-econômicos muito desfavoráveis, pois passam dificuldades financeiras, alimentares. Seus pais, quando não são trabalhadores rurais sem terra, geralmente possuem pequenas propriedades, insuficientes para garantir o sustento digno da família. Vários estudos apontam que as condições de desiguldade sócio-econômica no campo são muito mais cruéis que na cidade[108] e este fato afeta, sobremaneira, o desempenho escolar, conquanto seja importante o alerta para se evitar leituras eminentemente deterministas deste processo[109]. No caso da América Latina, da África e da Ásia, continentes marcados pelos maiores índices de desigualdades sócio-econômicas e portadores dos maiores contigentes populacionais rurais, este aspecto é duplamente mais grave, afetando, foetemente, o desempenho escolar das populações rurais que, desassistidas pelo Estado, partadoras dos maiores índices de exclusão social e educacional (dificuldades de acesso à escolas, analfabetismo, baixa escolarização, etc) acabam fazendo parte de um círculo vicioso.

Por fim, os poucos estudos sobre os professores rurais e, mais especificamente, aqueles que lecionam em turmas multisseriadas, portanto, inseridos no contexto adverso acima esboçado, sofrem ainda os efeitos negativos de vínculos empregatícios precários, o que os submetem aos mais baixos salários do magistério, às ingerências da política partidária local (prefeitos, vereadores e seus prepostos), à rotatividade, portanto, a uma grande desvalorização. Além disso, grande número destes professores é inexperiente e, geralmente, são inseridos na

[108] Ver a este respeito os seguintes estudos: Unesco (2004a, 2004b), para o caso de vários países latinoamericanos; Ordoñez (2007) para o caso colombiano; Llevot Calvet e Garreta Bochaca (2008) para o caso espanhol. Para o caso brasileiro, ver Bof (2006) e, também, Ney et. al.(2008).

[109] Estudos recentes têm procurado compreender as condições que possibilitam trajetórias escolares prolongadas de crianças originárias de camadas populares. Para um estado da arte sobre esta questão, ver Piotto (2008).

docência em turmas multisseriadas no início de suas carreiras. Agrava a situação a inexistência de uma formação específica, que os preparem para o trato da multissérie.

Até cerca de duas décadas atrás, era muito comum os professores residirem nas localidades em que atuavam, que quase sempre eram as próprias localidades onde nasceram e/ou residiam com seus familiares. Nestes casos, apesar de isolados da cidade e de outros de seus companheiros de trabalho, o que fazia da docência no contexto rural um trabalho solitário, as professoras estavam eminenentemente integradas à dinâmica cultural e produtiva das comunidades. Não raro, as professoras eram trabalhadoras rurais em um turno e docentes em outro período. Na pesquisa de campo que realizei, cinco das sete colaboradoras viviam esta dupla experiência, articulando trabalho docente com trabalho produtivo[110]. Em outros casos, sobretudo em áreas mais distantes, professoras oriundas de outras localidades tinham que residir na comunidade que ensinavam, tendo em vista as dificuldades de deslocamento diário no que se refere ao trajeto residência de origem-escola. As professoras Valdete e Paizinha viveram esta condição ao iniciarem suas carreiras docentes, morando, respectivamente, nas vilas de Itachama e Corta-Mão, onde atuavam. Esta situação, embora desconfortável para as professoras, pois as apartavam de seus núcleos familiares, poderiam gerar novos vínculos. Este foi o caso da professora Valdete, nesta pesquisa, que passando a residir em Itachama, inseriu-se na dinâmica cotidiana e cultural daquela comunidade, conheceu um jovem com quem namorou e, finalmente, casou-se, estabilizando sua permanência na localidade. Neste caso específico, a construção, pelo Estado, de um prédio escolar (Escola Rural de Itachama) que continha em sua planta uma casa especialmente projetada para a residência da professora, favoreceu sua permanência na localidade. Entretanto, em períodos mais recentes (no caso brasileiro, sobretudo, nas últimas duas décadas), em um contexto sócio-histórico diferente, marcado pelo desenvolvimento e novos fluxos entre os espaços rurais e urbanos, mediatizado pelo desenvolvimento de meios de transporte (carros, ônibus, motos), ao lado de mudanças nas políticas educativas (LDB, Fundef, etc) tem mudado esta configuração do professorado que atua em turmas multisseriadas.

[110] Este foi o caso das professoras Rita, Paizinha, Celeste, Lourdes e Amilton.

É cada vez mais comum a existência de professores que residem em áreas urbanas e se deslocam diariamente para áreas rurais para exercerem o seu ofício docente, regressando para casa imediatamente após suas aulas. Estudo feito por Rosiane Sousa (2015) sobre as condições de trabalho docente de professoras do Território de Identidade do Baixo Sul[111], evidencia, entre outros aspectos, a incidência deste fenômeno e as implicações negativas que elas têm sobre a qualidade de vida das professoras e sobre o trabalho desenvolvido (SOUSA, 2015). Almeida (2015), ao considerar a realidade do município de Amargosa, aponta que dos 61 professores que atuam em escolas rurais do município (em sua maioria com turams multisseriadas), 46 deles, ou seja, 75% residem na cidade, ao passo que apenas 15 (25%) moram no campo. Além de sofrerem um grande desgaste físico para realizar tal deslocamento diário e do consumo de mais tempo necessário ao trajeto, as professoras não vivenciam o cotidiano das comunidades rurais em sua plenitude, pois, geralmente, ficam apenas um turno na escola, confinada na sala de aula como já foi apontado. Diante deste contexto, a rotatividade docente é muito grande e esse não é um fenômeno exclusivo da realidade brasileira. Estudos feitos por Ezpeleta (1997) e Weiss (2000) no México, e Cantó et. al., (2008) na Espanha, confirmam a dimensão internacional deste problema.

Outro aspecto bastante abordado é a ausência de formação docente específica para preparar os professores para o exercício do magistério das escolas de turmas multisseriadas. Os cursos que atingem os docentes que atuam nestes espaços desconsideram as especificidades do campo e da multissérie. Além desta incompatibilidade, é importante ressaltar que os cursos de formação, seja inicial ou continuada, têm ainda se centrado no princípio da racionalidade técnica. No qe se refere à formação inicial, ela tem se dado afastada da prática profissional, muitas vezes sem a referência ao trabalho docente realizado nas instituições escolares.

Para superar esta perspectiva, Nóvoa (2009) tem defendido a necessidade de se efetivar processos formativos construídos “por dentro da profissão”, e coloca,

[111] A pesquisa vincula-se ao Grafho e a autora considerou a realidade de seis municípios: Camamu, Igrapiúna, Ituberá, Nilo Peçanha, Taperoá e Valença. Aplicou questionários com 150 professores (30 de cada município) e fez, ainda, entrevistas narrativas com 11 sujeitos que participaram da aplicação do questionário.

inclusive, a importância dos educadores mais experientes tornarem-se protagonistas da formação de novos professores. Neste sentido, nas últimas décadas, as pesquisas sobre formação de professores, desenvolvidas a partir da perspectiva tórico-metodológica (auto)biográfica tem trazido grandes contribuições para renovar os processos de formação docente em todo mundo .

É neste cenário que se situa esta pesquisa. Trazer à tona as memórias e as experiências docentes de professores de turmas multisseriadas contribui para ampliar o campo da historiografia educacional e da formação docente, considerando sujeitos que tem tido uma importância significativa na efetivação da escolarização em áreas rurais e tem sido ignorado pelas pesquisas educacionais.

V. O MUNICÍPIO DE AMARGOSA-BA: o contexto da pesquisa

Este capítulo tem o objetivo de esboçar uma caracterização do contexto sócio-histórico em que atuaram as colaboradoras da pesquisa, qual seja o município de Amargosa. Primeiramente, apresento breves notas sobre a localização geográfica e a formação histórica e social do município, enfatizando-se as relações urbano-rural, sobretudo entre 1952-2014, período em que viveram e atuaram os professores entrevistados. No tópico seguinte construo um breve esboço histórico da educação escolar no município, para na sequência focar o desenvolvimento da oferta da escolarização nas áreas rurais, em uma perspectiva histórica.

Os dados foram levantados a partir de estudos existentes sobre a formação histórica do município (artigos científicos, monografias e dissertações), documentos históricos (relatórios de gestão, artigos de opinião e outras matérias publicadas em jornais), (auto)biografias produzidas por sujeitos que viveram pedaços ou toda sua vida no município e entrevistas realizadas a partir de 2009 quando desenvolvi no CFP/UFRB o projeto *Memória e formação sócio-histórica de Amargosa e região*[112]*.* Entrevistas narrativas realizadas com as colaboradoras desta tese, também contribuíram para traçar este esboço. Dados estatísticos recentes foram levantados no site do IBGE (Banco Sidra) e alguns mais antigos foram pesquisados em anuários estatísticos e agropecuários publicados pelo Governo da Bahia nas décadas de 1920 e 1940, que foram consultados na sede do Instituto Histórico e Geográfico da Bahia (IHGB), em Salvador, mais precisamente no acervo da Biblioteca Ruy Barbosa, em 2014.

Os dados sobre a História da Educação escolar em Amargosa tomam as fontes acima mencionadas, as entrevistas narrativas realizadas com as sete colaboradoras desta pesquisa e, ainda, dados levantados em pesquisa de campo realizada entre março e abril de 2012 no Arquivo Público Municipal de Amargosa-BA e no Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Amargosa-BA, no âmbito das atividades do Pibid Classes Multisseriadas[113].

[112] Este projeto já foi referenciado no Cap. 1.

[113] Agradeço aqui a Amilton Santos Nunes, Iranildes de Jesus Santos, Laura Sued Brandão dos Santos, Maria da Conceição Andrade da Silva e Milena Sodré Queiroz, bolsistas do PIBID/UFRB,

5.1 O MUNICÍPIO DE AMARGOSA

O município de Amargosa localiza-se no Recôncavo Sul da Bahia, numa zona fronteiriça entre o litoral e o sertão, distante 235 km de Salvador e 80 km do litoral, aproximadamente. Em 2010 possuía uma população de 34.351.000, sendo 24.894 (72%) na zona urbana e 9.460 na zona rural (28%). Possui uma extensão territorial de 463,2 km^2 e uma densidade 74,16 por habitante por km^2. (IBGE, 2010).

Figura 3 – Localização geográfica do município de Amargosa no mapa do estado da Bahia

Fonte: Wikipédia, com adaptações feita pelo autor.

"Subprojeto Física / Interdisciplinar – Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo" pela contribuição no levantamento e sistematização preliminar dos dados que serviram àquele projeto e foi-nos também útil nesta tese.

A ocupação do território do atual município de Amargosa deu-se por volta da metade do Século XIX em um contexto de expansão do capitalismo para além da zona litorânea, ocasião em que foi introduzida no município as culturas do café, da cana-de-açúcar e do fumo. (LINS, 2006; LOMANTO NETO, 2007; SANTOS, 1963; ZORZO, 2007). O núcleo urbano cresceu rapidamente. Em 1855, foi criada a Freguesia; em 1877, tornou-se Vila; e, logo após, em 19 de junho de 1891, foi elevada à categoria de município[114].

A partir da década de 1870 a produção cafeeira se expandiu no município, a ponto de atrair, com financiamento do governo republicano recém-instalado, um ramal da Estrada de Ferro de Nazaré (EFN), com 29 km de extensão, inaugurando em 1892. Neste mesmo período chegam a Amargosa uma leva de colonos italianos, contratados para trabalhar na lavoura cafeeira. Na última década do século XIX, Amargosa chegaria ao seu esplendor econômico. A grande produção cafeeira e fumageira, a posição geográfica privilegiada que lhe permitia figurar como grande entreposto comercial na "boca do sertão", articulando o Litoral, a Chapada Diamantina e o Sudoeste Baiano, sobretudo após a chegada dos trilhos da EFN, consolidou-a como pólo regional, passando a exercer grande influência sobre um número significativo de municípios ao seu entorno, posição que sustentaria, inconteste, nas três décadas seguintes, embora fosse perdendo influência progressivamente, à medida que a ferrovia avançava pelo Vale do Jiquiriçá em direção ao Sudoeste, com destino a Ubaíra, Jaguaquara e Jequié, a partir das primeiras década dos Novecentos[115].

Assim, entre as décadas de 1880 e 1930 o município viveria um eldorado econômico, que se manifestou no crescimento da produção de café e fumo, no fortalecimento do comércio, na reformulação da arquitetura urbana, na instalação de suntuosos prédios particulares e públicos. Com o progresso, a cidade recebe os títulos de *"Pequena São Paulo"*[116] e *"Rainha do Café"*[117].

---

[114] O nome "Amargosa" presente desde a época da criação da freguesia em 1855 deriva da abundante presença de uma espécie de pomba, também chamada de "arribaçã" ou "arribação" cuja carne, embora muito saborosa, poderia tornar-se amarga se durante o preparo fosse estrangulada uma veia dorsal que continha grande teor de substância amarga.

[115] Sobre a EFN no Recôncavo Sul e Vale do Jiquiriçá, ver Zorzo (2001). Sobre o impacto da EFN no desenvolvimento econômico de Amargosa, ver Zorzo (2007).

[116] Ver Lomanto Neto (2007), Rebouças (2013) e Santos (1963).

Entretanto, entre as décadas de 1930 a 1960 o município vive um período de decadência econômica, reflexo da Grande Depressão e da Segunda Guerra Mundial, que afetam profundamente a aceitação do café – então o responsável pelos maiores saldos na balança comercial brasileira – no mercado internacional (LINS, 2008). Além disso, as novas regras instituídas pelo Instituto Brasileiro do Café (IBC), exigindo que o café para exportação fosse beneficiado mecanicamente por "despolpadeiras", o que não estava ao alcance dos produtores locais e a propagação de uma doença chamada "ferrugem do café" completam o quadro de depressão vivida no município. A crise da monocultura e a opção do Governo Brasileiro em modificar o modal de transporte de ferrovia para rodovia agravou ainda mais a situação, pois em volta do município foram abertas duas rodovias federais (BR 101 e BR-116, respectivamente a 32 e 48 km de sua sede) ilhando-o, por completo. Com a crise, as firmas fecham suas portas, levam os seus capitais, a estrada de trem agoniza e, finalmente, para no início dos anos 1960![118] Amargosa transforma-se numa "ilha de inércia e arcaísmo", conforme sugestiva descrição do geógrafo Milton Santos, que realizou trabalho de campo na região, no início da década de 1960 (SANTOS, 1963). Neste período, sobretudo a partir da década de 1940, no contexto da crise, o município vivencia um grande êxodo rural e uma reconfiguração fundiária e produtiva.

Na década de 1960, com financiamento do Governo Federal, os cafezais são erradicados e substituídos pela pastagem para criação de gado leiteiro e, também, pela introdução da cacauicultura e a intensificação de produtos que antes tinham pequena importância na economia local. Expandiu-se, significativamente, a produção de mandioca, principalmente entre os pequenos produtores que resistiram e não migraram (BITENCOURT, 2006). Em meados da década de 1970, foi introduzido o cacau, que se expandiu durante os anos 1980, consolidando-se como uma alternativa para os grandes e médios proprietários (fazendeiros), sendo ao

[117] Ver Rebouças (2013), que estuda o processo de (re)criação de discursos e identidades sobre a cidade de Amargosa, analisando a sua transformação de "Pequena São Paulo" para "Cidade Jardim", entre as décadas de 1930 e 1950.

[118] As fontes escritas consultadas, tais como Lomanto Neto (2007), Simões (1970) e Zorzo (2007) não fazem referência exata ao ano de desativação desta linha férrea. As fontes orais divergem, apontando, ora o ano de 1960, ora o ano de 1963, e, ainda, o ano de 1964.

longo daquela década e nos anos 1990 a segunda mais importante fonte de economia agrícola do município, em volumes financeiros[119].

Esta nova paisagem gerou uma curta euforia econômica nas décadas de 1970 e 1980, sobretudo com a realização das "Exposições Agropecuárias" promovidas pela Cooperativa Agropecuária de Amargosa (COAMAR) (AMARGOSA, 1978; SAMPAIO, et. al., 2006), mas, logo as consequências desta opção mostram-se equivocadas quando se constata, entre outros, intensificação do êxodo rural, concentração de renda, degradação ambiental, culminando, nos anos 1990, com uma estagnação do modelo adotado.

O panorama atual revela uma economia agrícola bastante diversificada. Entre as grandes e médias propriedades, chamadas *fazendas*, impera a criação de gado de corte e, em menor frequência, o cultivo do cacau, que sofreu grande redução na última década, por conta da vassoura de bruxa e, sobretudo, por conta das estiagens que começaram a se intensificar. Nas pequenas propriedades, chamadas *roças*, que em número são preponderantes, prevalece o cultivo da mandioca; e há, também, uma produção significativa de banana, batata-doce, aipim, amendoim, milho, verduras, frutas (prevalecendo laranja, coco, jaca, manga, umbu, melancia). Não é raro esta variedade ser cultivada em uma mesma pequena propriedade configurando, na paisagem local, a preponderância do que o agrônomo Aurélio Carvalho denomina de pequenos "quintais agroflorestais" ou "quintais de produção" (CARVALHO, 2003).

Coincidentemente, o esgotamento do modelo agropecuário baseado na pecuária e na cacauicultura, no final dos anos 1980 e na década de 1990, corresponde a um período em que o município começa a se reafirmar no cenário econômico e político regional como relativo pólo administrativo e comercial, com forte presença das atividades secundárias na economia, decorrente: 1) da instalação de órgãos da administração estadual no final dos anos 1980, quando o município foi transformado em sede da 29ª. Região Administrativa do Governo do Estado da Bahia, por ato do governador Waldir Pires; 2) de fortes investimentos na Festa de São João, transformando-a numa das mais concorridas do estado a partir de 1993,

[119] Sobre a introdução da cacauicultura no Vale do Jiquiriçá a partir de 1970, cf. Almeida (2008).

atraindo grande público e gerando uma grande movimentação financeira[120]; 3) da instalação do *campus* da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em agosto de 2006, que provocou forte adensamento econômico, através dos insumos derivados dos investimentos nas construções dos equipamentos do *campus*, salários, bolsas, serviços, etc.

É no contexto político, econômico e sociológico acima esboçado que os percursos de vida das sete colaboradoras desta tese foram se constituindo. A emigração de duas destas professoras (Valdete Ferrari e Maria Valmira), respectivamente, para Salvador e Vitória da Conquista durante os anos 1970, evidencia elementos da crise econômica que afetava Amargosa em um contexto nacional de intensificação da industrialização e urbanização, fazendo daqueles municípios pólos de atratividade de grande contingente populacional rural. Por fim, a migração recente das professoras Lourdes (2000), Rita (2013) e do professor Amilton (2013), de áreas rurais do município para a cidade de Amargosa traduz a reconfiguração que o campo vem sofrendo nas últimas décadas, caracterizado pela emergência de novas formas de relação entre os espaços rurais e urbanos.

As mudanças ocorridas na história política e econômica do município de Amargosa, conforme apontadas, tiveram implicações sociais e culturais com desdobramentos na sua composição demográfica, no uso e propriedade das terras, no cotidiano local e, ainda, nas relações entres os espaços rurais e urbanos.

A agricultura teve forte participação na composição econômica do município ao longo de todo o século XX, mas este peso tem diminuído significativamente nas últimas décadas. Dados mais recentes apontam que “O setor de serviços tem maior participação na formação do PIB municipal e responde por 60% da sua composição”, ao passo que “O setor da agropecuária responde por aproximadamente 21% do PIB de Amargosa” e a indústria responde por cerca de 10% (ROMA, 2010, s/p).

Em relação à propriedade da terra, dados do Censo Agropecuário 2006 (IBGE, 2006), indicavam a existência de 2.103 estabelecimentos agropecuários no município. A maioria destas propriedades tem pequena ou mesmo pequeníssima

[120] Sobre o São João de Amargosa, ver a tese de Castro, Transformada Em Livro (CASTRO, 2013) e o artigo de Souza e Castro (2007).

extensão, pois 26,91% possuem extensão inferior a 1 hectare; 45,78% apresentam tamanho inferior a 2 ha; 67,75% tem extensão inferior a 5 ha; e 78,83% tem extensão menor que 10 ha. As propriedades com tamanho inferior a 20 ha somam 86,25% do quantitativo total de estabelecimentos. O tamanho das propriedades aqui destacadas revela-se muito inferior à extensão estimada oficialmente como necessária para garantir sua viabilidade econômica e, portanto, a sobrevivência digna dos seus habitantes, que é o Módulo Fiscal (MF), que para o município de Amargosa é de 35 ha (BRASIL, 1980; LANDAU, et al., 2012, pp. 19 e 43).

A pobreza do município pode ser mais bem caracterizada através de alguns indicadores sócio-econômicos. Dados do Censo Demográfico 2000 incidam que dos 8.027 domicílios particulares existentes no município à ocasião, um percentual de 26% possuíam um rendimento mensal de até um Salário Mínimo (SM), 52% recebiam até dois SM, 67% até três SM e 82% de até 5 SM. Na zona rural, dos 2.505 domicílios, 79% tinham renda de até três SM, e 92% recebiam até 5 SM, revelando um agravamento da situação sócio-econômica (IBGE, 2010)[121].

Neste contexto, na última década e meia, a expansão de programas de transferência de renda do Governo Federal (Bolsa Família, Bolsa Natalidade, BPC), bem como desenvolvimento de outras políticas públicas que favoreceram o campo, tais como ampliação da aposentadoria rural, programas de crédito rural (PRONAF), segurança alimentar e nutricional (PAA), eletrificação rural (Luz para Todos), democratização do acesso à água (Água para Todos), ampliação do acesso à escola e a saúde, etc., melhoraram bastante as condições de vida da população do campo.

Entretanto, paradoxalmente, temos verificado uma intensificação do êxodo rural, sobretudo entre a população mais idosa, aposentada, e os mais jovens.

Neste início de século, sobretudo entre 2005 e 2012, durante as gestões do prefeito Valmir Sampaio (PT) houve um grande crescimento econômico do município, embora concentrado na cidade. O dinamismo econômico constituiu-se em grande atrativo para os jovens rurais de Amargosa e até mesmo de outras municipalidades, intensificando o êxodo rural. Neste contexto, os idosos, que acabam ficando sozinhos no campo, têm sido empurrados para a cidade, em virtude

[121] Salário Mínimo utilizado em 2000 corresponde a R$ 151,00.

da escalada de violência que tem afetado o município, gerando insegurança, sobretudo, no meio rural onde o isolamento dos poucos membros de suas famílias coloca-os em situações mais vulneráveis a assaltos. Assim, favorecidos pela renda fixa que passam a desfrutar após a aposentadoria rural, muitos idosos acabam vendendo seus terrenos na roça e adquirindo ou alugando uma pequena casa na cidade, passando a sobreviver deste benefício social.

Dados dos Censos Populacionais do IBGE indicam que entre 2000 e 2010 a população urbana amargosense teve um acréscimo de 4.007 indivíduos (+ 19,18%), enquanto a rural decresceu em 774 indivíduos (-7,57%).

Entre os quase 10 mil habitantes que continuam residindo no campo aqueles envolvidos nas atividades agrícolas – o que prevalece – constituem-se, na sua maioria, de lavradores e lavradoras que se dedicam à agricultura de subsistência em sua pequena propriedade ou se empregam em médias e grandes propriedades, vendendo sua força de trabalho como “diaristas”, fato que agora ocorre com menor intensidade que em décadas passadas por conta da reconfiguração das atividades agropecuárias, sobretudo a expansão da bovinocultura, o que gerou “falta de trabalho”.

Dentro do quadro sócio-histórico-econômico acima esboçado, cabe indagar: como se situou a oferta da educação escolar no município. Como se deu a expansão da rede de ensino? Que finalidades ela parece ter assumido no contexto acima referido? E o que procuramos responder no tópico a seguir.

5.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM AMARGOSA: perspectiva histórica

A história da educação escolar amargosense representa um campo em aberto, dado o vazio de conhecimento sistematizado sobre este tema. Há apenas vestígios nos poucos documentos disponíveis, pulverizados no Arquivo Público Municipal, no Arquivo da Secretaria Municipal de Educação, nos arquivos das escolas maiores e mais antigas, e outros documentos em posse de particulares. Não há trabalhos que façam uma sistematização da história da educação escolar no município ao longo de seus vários períodos.

Deste modo, tivemos que nos valer de vestígios presentes nos arquivos acima referidos e, também, de algumas obras de caráter memorialístico (CALMON, 1995; SILVA, 1999, GALVÃO, 2002; NERY, 2010; QUADROS, 1995) e, ainda, das entrevistas narrativas realizadas com as colaboradoras desta pesquisa, para esboçar um quadro panorâmico que permitisse situar o contexto em que se desenrolou o percurso estudantil e profissional das professoras estudadas nesta tese. Além disso, por conta da parca disponibilidade de dados, placas de inauguração, reinauguração, expansão e reformas de escolas, informativos e relatórios de gestão municipal, constituíram em importantes fontes de informação pelo menos para datar o contexto em que foi se expandindo a oferta da escolarização pública no município.

Também, consultamos estatísticas oficiais e consultamos, por via *on-line*, o banco de dados do grupo de estudos HISTEDBR[122], onde foi possível encontrar atos do governo estadual referente à criação de escolas no município.

Pelos dados levantados, constata-se que Amargosa possuía no final do período Imperial, ocasião em que já se avizinhava sua emancipação política, pelo menos três cadeiras primárias, todas ocupadas por homens, estando duas localizadas na sede do município – criadas, respectivamente, em 1861 e 1874, sendo uma delas feminina – e uma em área rural, criada em 1874.

Estas escolas, certamente, funcionavam em espaços improvisados. Pedro Calmon, em seu livro *Memórias*, faz referência à escola do professor Lídio Augusto Pereira Pimentel[123] que funcionou no final do século XIX "na casa ampla de seis janelas" localizada na praça Tiradentes (atual Praça Iraci Silva, ou "Praça do Cristo") que foi construída por José Manuel da Costa Moreira "e onde em 1902 moravam meus pais". (CALMON, 1995, p. 23, Nota 2).

A professora amargosense Maria da Conceição da Cunha Rezende, no texto intitulado *Educação: início do século XX* (REZENDE, 2009, p. 1), toma as

[122] Trata-se do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR) sediado a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e coordenado pelo Prof. Dermeval Saviani. O grupo disponibiliza no endereço http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/index.html, documentos diversos referente à História da Educação Brasileira.

[123] Este professor foi removido para Amargosa pelo Ato provincial de 10 de junho de 1869, segundo documentos do APEB disponível no site do HISTEDBR, no sítio: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/2_Pombalino/atos_governo_provincia_1835_1848.htm

lembranças dos relatos de seu pai, Geraldo de Souza Rezende, nascido em Muritiba, no Recôncavo da Bahia, em 1899, e que veio para Amargosa, ainda criança, acompanhando seus pais, então atraídos pelas promessas da lavoura cafeeira; como mote para descrever a educação escolar em Amargosa no final da primeira década e início do segundo decênio do século XX.

> [...] Meu pai estudou na localidade Baixa de Areia [área rural] e teve dois professores: professor Gabino e professor Pedro Sacramento. Pelas minhas lembranças o conteúdo programático da escola consistia em alfabetização pela carta de ABC onde memorizava-se as letras e a verificação era da seguinte maneira: o professor colocava um quadrado em papel onde tinha um orifício centralizado por onde o aprendiz via a letra e pronunciava qual letra estava em destaque e assim até que todas as letras fossem memorizadas. Depois ia-se formando as silabas, primeiro com as vogais, depois juntava as mesmas por ordem alfabética (ba-be-bi-bo-bu, etc); era o processo da silabação ainda bem primitivo. Após este processo formavam-se as palavras.
>
> Os livros adotados eram os de Felisberto de Carvalho (importantes livros de leitura, do 1º. ao 5º ano, na formação de várias gerações em diferentes espaços, rurais e urbanos, da sociedade brasileira, nas últimas décadas do século XIX até as primeiras décadas do século XX), e os de Erasmo Braga, também educador e intelectual brasileiro. Daí em diante, lia-se romances, poesias (meu pai gostava das poesias de Castro Alves, Cassimiro de Abreu, Gonçalves Dias) e por gostar tanto dessa literatura me fazia decorar algumas, ainda bem pequena, por volta dos 5 anos.
>
> Também fazia parte de sua educação escolar a História do Brasil: Descobrimento, Primeiras expedições, Governo Geral, Família Real e Proclamação da República. Outro conteúdo estudado era a Historia Bíblia (não era a História dividida em capítulos e versículos, mas sim com uma história). O estudo da Matemática (Aritmética) acho que foi o que meu pai mais aproveitou e passou para mim. Consistia em conhecer o Sistema de numeração, escrever números grandes formados de várias classes e ordens, sempre divididos de 3 em 3 por uma barra ou espaço. Como eu iniciei a aprendizagem em casa, tinha que escrever números com muitos algarismos [...] Tinha também a Taboada que era decorada, tomada de forma corrida e salteada (sabatina), as quatro operações, só com conteúdos inteiros e a aritmética financeira: percentagem, juros, regra de três, regra de sociedade, mistura e liga.
>
> Estudava-se ainda na escola dessa época alguma coisa sobre os astros e planetas e países do mundo (era um universo pequeno). Não havia ilustrações nem outros recursos didáticos. (REZENDE, 2009, p. 1).

Apenas em 1901 parece ter sido construído aquele que seria o primeiro edifício escolar do município, “prédio com quatro salas de aulas espaçosas[124]”, obra erguida pelo coronel Francisco de Almeida Sampaio, Intendente Municipal à ocasião. Em *Minha Autobiografia* a professora Dinorah Lemos da Silva, nascida na cidade de Amargosa em 1912, afirma que

> [...] chegada a idade escolar fui matriculada na Escola Almeida Sampaio, única estadual na época [...] Sai da escola aos 12 anos, tendo repetido 1 ano porque a mestra dizia que eu não iria para o colégio em Salvador, então teria de repetir o ano para deixar a escola maiorzinha (SILVA, Dinorah, *Minha autobiografia*, 1999, pp. 2-3).

Foto 2 – Antiga Escola Almeida Sampaio.

Fonte: Crédito desconhecido. Ano desconhecido. Acervo particular do autor.
Nota: Este foi o primeiro prédio escolar construído no município, em 1901.

[124] Rezende (2009, p. 2).

A instalação do “Grupo Escolar” Almeida Sampaio[125] ilustrado na Foto 2, indica que ideais da modernização escolar pretendida pelos ideais republicanos parecia chegar a Amargosa, com a construção de um edifício escolar apropriado para abrigar suas escolas, ao menos na cidade. Localizado na praça central da cidade (Praça Conselheiro Dantas, atual Praça Iraci Silva ou “Praça do Cristo”), ali a escola funcionou até quando foi inaugurado o prédio das Escolas Reunidas Almeida Sampaio, em outro endereço, em 14 de julho de 1957.

Assim, no caso de Amargosa, a construção do primeiro edifício escolar em 1901, conforme ilustrado na Foto 2, pareceu cconstituir-se em um caso avulso. O que parece distingui-lo é a sua precocidade – ele foi erguido em 1901, sendo um dos primeiros deste tipo no interior do estado. E, também, o fato de ser levantado sem recursos do Governo do Estado da Bahia. Na memória social do município é muito forte a tese de que ele foi erguido pelo coronel Francisco de Almeida Sampaio com recursos de seus honorários de Intendente Municipal (REZENDE, 2009, p. 2), cargo que ocupou por cinco ocasiões[126]. Em todo caso, não podemos desconsiderar que ele foi construído em uma época em que a educação primária era de responsabilidade das comarcas municipais e Amargosa figurava como importante centro econômico no contexto estadual.

A exceção que configurou a iniciativa acima pode ser atestada quando consideramos que apenas em 1957 foi inaugurado o segundo edifício público para ofertar o ensino primário, na cidade, a Escola Estadual Maria Rosa de Noronha. O novo estabelecimento de ensino, inaugurado em 1957, com a presença do governador Antônio Balbino; ocupou metade de um quarteirão em uma área nobre da cidade, então em expansão, agrupou alunos de várias escolas isoladas existentes na cidade, e foi logo rebatizado de Escolas Reunidas Almeida Sampaio. Nesta nova Escola Almeida Sampaio, três das colaboradoras desta pesquisa estudaram em algum momento de seus percursos escolares[127].

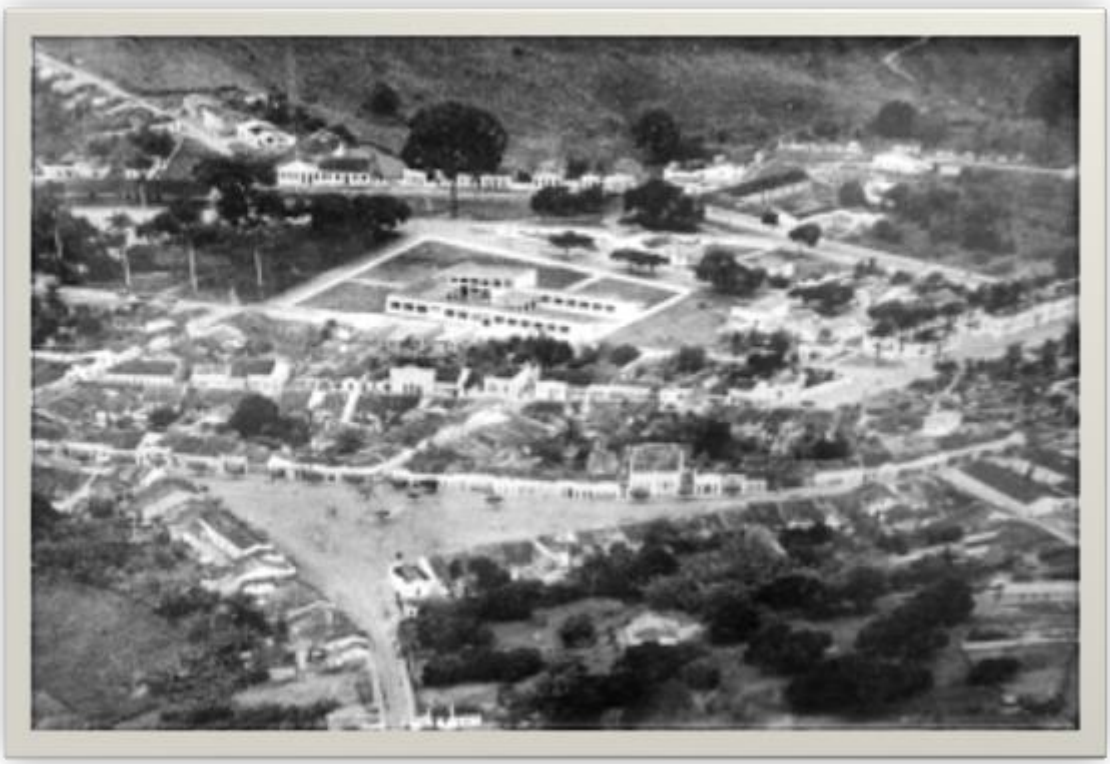
---

[125] Não foi possível apurar se este era o nome original deste estabelecimento de ensino, ou se assim o foi batizado a partir de meados da década de 1920, após o falecimento de seu fundador, o coronel Francisco de Almeida Sampaio (coronel Francisquinho).

[126] Foi Intendente em: 1890, 1891, 1895-1903, 1921 e 1923. Fonte: AMARGOSA, [2000?] *Prefeitos de Amargosa a partir de 1890.* Amargosa: Prefeitura Municipal, [2000?]

[127] Nesta escola, a professora Maria Valmira fez o “1º. ano primário”, em 1957, ano de sua inauguração; profa. Rita estudou o 3º., 4º. e 5º. ano “primário”, respectivamente, em 1959, 1960 e

Foto 3 – Vista panorâmica aérea da cidade de Amargosa em meados do século XX.



Fonte: Fonte: http://erasampaio.blogspot.com.br/p/historico-eras.html
Nota 1: Créditos desconhecidos. [Final dos anos 1950/início dos anos 1960].
Nota 2: A construção maior, no centro da foto, é a "Escola Maria Rosa de Noronha", inaugurada em 14/07/1957, logo rebatizada de "Escolas Reunidas Almeida Sampaio".

A precariedade na oferta do ensino público em Amargosa pode ser atestada através de dados estatísticos, revelando que no aspecto educacional o município não apresentou posição compatível à importância econômica e política que ocupou na região e no estado durante o primeiro meio século de sua existência.

Em 1924 o município possuía 19 escolas, que atendia uma matrícula de 899 alunos, dos quais 739 frequentavam regularmente. 20 professores compunham o quadro docente que atuava no município, o que indica uma média de um professor por escola. (BAHIA, 1926, pp. 722-725).

Em 1927, a quantidade de escolas diminuiu para 14, o que pode ter ocorrido por conta da emancipação do distrito de Brejões, que levou consigo o distrito de Veados, atual município Nova Itarana. Das 14 escolas existentes em 1927, havia 1

1961; e a professora Maria Celeste cursou o 4º. e 5º. ano "primário", no turno noturno, no início da década de 1970.

masculina, 1 feminina e 12 mistas. 7 delas eram estaduais, 6 municipais e 1 era "subservisionada". Estas escolas atendiam a um total de 14 classes, sendo 2 de "1ª. classe" e 12 de "3ª. classe". Não havia escolas de "2ª. classe"[128]. Atendiam a estas escolas um total de 15 professoras, sendo 14 regentes (todas mulheres) e 1 adjunta. Este conjunto de escolas atendia a uma matrícula de 639 alunos, sendo 332 homens e 307 mulheres. Entretanto, a "frequência média" era de apenas 454 alunos (71,04%), sendo 208 homens e 246 mulheres. (TEIXEIRA, 2001). Pelos dados acima, considerando-se que as 15 professoras distribuíam-se entre as 14 escolas existentes no município, número que perfaz uma média de 1,07 docente por estabelecimento, temos elementos para afirmar que estas escolas eram multisseriadas. Uma única escola possuía duas professoras, sendo uma regente e sua adjunta e a citação anterior nos dá pistas para inferir que esta era a Escola Almeida Sampaio, única abrigada em edifício escolar construído especificamente para este fim no município até então. Não foi possível apurar quantas destas escolas eram rurais ou urbanas, mas certamente a maioria estava situada na cidade ou nas sedes dos principais distritos que incluía Corta-Mão, São Roque (Diógenes Sampaio), Itachama, Tartaruga (hoje pertencente a Milagres).

Em 1929 o município possuía 21 escolas estaduais, sendo 3 masculinas, 4 femininas e 14 "mixtas", que eram atendidas por 24 docentes, sendo por 1 professor, 20 professoras e 3 adjuntas.

Em 1930, a quantidade de escolas estaduais aumentou para 22 escolas, porém todas haviam se transformado em "mixtas"; neste ano, o número de docentes reduz-se para 22, todas do sexo feminino; e não há mais professoras adjuntas (BAHIA, 1933, p. 135). Ainda em 1930 o município registra a existência de 1 escola particular, regida por 1 professora, que possuía uma matrícula de 22 estudantes, sendo 10 do sexo masculino e 12 mulheres (BAHIA, 1933, p. 151). Possivelmente esta escola particular é a "Escola Coração de Jesus", conhecida na memória social como "Escola da Tia Virinha" que ficaria famosa nas décadas de 1930 e 1940 e onde o governador Waldir Pires cursou o ensino primário nos Anos 30.

[128] No contexto referido, "classe" parece significar o porte da escola, o que era definido pela quantidade de alunos. .

Segundo Silva (2006, p. 33), esta escola, regida pela Profa. Vivalda Andrade Oliveira, “funcionava num salão de um antigo armazém, na rua Rui Barbosa, com uma classe multi-seriada”. Conceição Resende, que estudou nesta escola entre o final da década de 1930 e inicio da década de 1940, afirma que na mesma eram oferecidas “matrículas da educação infantil até o 5º. ano primário”. (RESENDE, 2009).

Tanto em 1929, quanto em 1930, não há registro de escolas municipais, o que significa que os seis estabelecimentos desta natureza existentes em 1927 podem ter sido “avocados pelo estado”, em virtude da reforma educacional de 1925, conduzida por Anísio Teixeira.

Se considerarmos os dados acima, vemos que o atendimento escolar no município na terceira década do século XX é muito reduzido se o compararmos com a pujança econômica que Amargosa vivenciava deste as últimas décadas do século XIX, embora seja necessário fazer-se o destaque que, em comparação com outros municípios da região, Amargosa possuía uma posição relativamente vantajosa[129].

Os dados referente as décadas de 1930 e 1940, tomadas de narrativas orais e escritas de sujeitos que estudaram em escolas urbanas em Amargosa continuam a indicar a existência de uma modesta rede de instituição escolar que funcionava em espaços improvisados (em casas das professoras, armazéns e casas comerciais desativadas), em uma organização curricular multisseriada.

Em 1939 um relatório elaborado pela Prefeitura de Amargosa, assim se manifestava sobre a “instrução pública”, dando-nos conta da existência de 23 escolas, sendo 13 urbanas e 10 rurais:

> A instrução pública no município acha-se relativamente desenvolvida, pois, além do prédio escolar “Almeida Sampaio”, onde funciona quatro professoras, possui ainda, na própria sede, cinco escolas estaduais, três municipais, quadro particulares. Na zona rural, possui em pleno funcionamento, seis escolas estaduais, duas municiais e duas particulares. As municiais foram creadas na atual administração. (AMARGOSA, 1939, p. 7).

[129] Segundo estatísticas do mesmo censo oficial de 1927, já referido, na região eram contabilizados os seguintes números de escolas, por município, no ano de 1927: Amargosa, 14; Nazaré, 16; Santo Antônio de Jesus, 14; Nova Laje, 6; São Miguel das Matas, 3; Mutuípe, 4; Jiquiriçá, 4; Areia (atual Ubaíra), 8. (TEIXEIRA, 2001).

Destaca-se na citação acima as escolas municipais (um total de 5, sendo 3 urbanas e 2 rurais), mostrando que a municipalidade voltava a assumir parte dos encargos do ensino primário, dividindo-o com a administração estadual, que somava 12 estabelecimentos (6 na cidade e 6 em áreas rurais).

Tabela 8 – Quantidade de escolas em funcionamento no município de Amargosa, por localização geográfica e dependência administrativa, 1939

Ano	Total geral	Urbanas				Rurais			
		Estadual	Municipal	Particular	Sub-total	Estadual	Municipal	Particular	Sub-total
1939	23	6	3	4	13	6	2	2	10

Fonte: Elaboração própria com base em dados levantados em Amargosa (1939, p. 8).

Chama atenção nos dados acima o fato de que o número de escolas existentes no município em 1939 é o mesmo de 1930, com o agravante de que a quantidade de escolas públicas caiu de 22 para 17 e a quantidade de escolas particulares aumentou de 1 para 6. Embora não tenhamos a quantidade de alunos e docentes de 1939 para compará-lo com os anos anteriores, parece não ter havido alterações significativas no número de matrículas atendidas, visto que não houve no período construção de prédios escolares que pudessem atender a uma quantidade maior de estudantes. Exceto a Escola Almeida Sampaio, construída em 1901, as escolas continuavam funcionando em espaços improvisados.

A presença de escolas particulares, que cresce de 1 em 1930 para 6 em 1939, continuará sendo uma característica muito marcante nas décadas seguintes (1940 e 1950) em Amargosa e em vários outros municípios da região, por conta da implantação da Diocese de Amargosa, em 1942, que tomará o empreendimento escolar como uma ação política estratégica para disseminação de seu ideário. Durante o final a década de 1940 e 1950 a Diocese criou várias outras escolas na região. O crescimento do ensino particular no período em tela testemunha, também, o vácuo deixado pelo Estado, mostrando que as promessas do ideário republicano não se cumpriram, mesmo passadas cinco décadas de sua proclamação.

Embora Amargosa tenha vivido fases de esplendor econômico durante as quatro primeiras décadas do século XX, esta grandiosidade não se manifestou no plano educacional, pois até o início da década de 1940 o município contava com

pouquíssimas escolas, estando a maioria situada na cidade e nenhuma delas oferecia além do então "ensino primário". O ensino era restrito aos filhos das camadas mais favorecidas economicamente que, quando concluíam o 5º. ano primário, tinham que interromper seus estudos ou migrar para as cidades de Nazaré das Farinhas ou para Salvador, para continuar seus estudos, quase sempre em escolas particulares. Profa. Valdete Ferrari, uma das colaboradoras deste trabalho, foi uma das viveu esta migração entre cidades para estudar, tendo feito os cursos "Ginasial" e "Pedagógico" em Nazaré, entre 1945-1951. Outro que migrou de Amargosa para Nazaré e depois para Salvador, foi Francisco Waldir Pires de Souza, que depois tornar-se-ia governador da Bahia (1986-1989).

Algumas alterações neste quadro só foram possíveis a partir da década de 1940, após a criação da Diocese de Amargosa, em 1942, o que possibilitou anos depois a fundação das primeiras escolas "secundárias" na região. A implantação desta Diocese, que foi a 5ª. criada no estado da Bahia, foi fruto da estratégia de reorganização geográfica e política da Arquidiocese da Bahia e contou com a mobilização das elites locais, interessadas em assistir a expansão de oferta da escolarização em outros níveis de ensino no município, beneficiando assim suas filhas e filhos, não mais tendo que enviá-los para longe de casa para estudar. (GALVÃO, 2012; SILVA, 2006).

Inicialmente, a Diocese criou, em 1944, o *"Seminário Menor Imaculada Conceição"*, que foi a primeira instituição a oferecer o ensino secundário (cursos ginasial e colegial)[130] na região e "teve uma grande influência na formação social e cultural do Recôncavo Sul durante seus 23 anos de existência (1944-1967)" (SANTOS, 2010, p. 7)[131].

[130] A legislação da época dividia a atual Educação Básica em dois níveis: a) o "primário" (com duração de 4 a 6 anos) e o "secundário" (com duração de 7 a 8 anos). Este último, no período entre 1931-1971, esteve dividido em dois sub-níveis que mudaram de nomenclatura de acordo com a legislação: "fundamental" (cinco anos) e "complementar" (dois anos) de acordo com o Decreto 19.890 de 1931; "ginasial" (4 anos) e "colegial" (3 anos, com os cursos "clássico" ou "científico"), pelo Decreto 4.244 de 1942; e, finalmente, "médio" (este com os cursos "ginasial" e "colegial"), de acordo com a Lei 4.044/61. Ao longo destas quatro décadas, apenas o ensino "primário" era obrigatório. O ingresso na primeira série do ensino "secundário" dependia de aprovação em "Exame de Admissão", instrumento que vigorou de 1931 a 1971 configurando-se como uma barreira que excluía das massas o acesso à escola.

[131] Sobre o *Seminário Menor Imaculada Conceição*, ver TCC de Santos (2010), trabalho realizado sob minha orientação; e, também, o texto memorialístico do jornalista Sebastião Nery (NERY, 2010), que foi aluno da primeira turma deste seminário.

> Era um internato masculino que tinha como objetivo preparar os jovens visando o ingresso na vida eclesiástica, mas também atendia jovens não destinados à vocação religiosa. Esses jovens eram provenientes de diversas regiões da Bahia, e na sua maioria eram filhos de fazendeiros e comerciantes. (SANTOS, 2010, p. 11).

Logo em seguida, em 1946, a Diocese deu início às atividades da "Escola Santa Bernadete", gerida pela Ordem Religiosa das Irmãs Sacramentinas, inicialmente com matrículas para o "ensino primário" (1946), logo expandido sua oferta para o nível "ginasial" (1949) e, em seguida, implantando o curso Pedagógico (1953), formando assim as primeiras turmas de professoras da região. O "ginásio" e o curso pedagógico eram oferecidos apenas para o público feminino[132].

Mapeando o perfil econômico do público que freqüentava a Escola Santa Bernadete entre 1946-1955, Silva afirma que:

> As profissões dos pais – das mães há registro maciço de domésticas e de algumas professoras – que têm maior destaque são: fazendeiros, comerciantes e funcionários públicos, sendo que a partir de 1951, há um crescimento considerável do ingresso de alunos filhas de fazendeiros. (SILVA, 2006, p. 35).

No final dos anos 1940, com a implantação do ginásio na Escola Santa Bernadete, a Diocese criou a Escola Paroquial, instituição privada, que oferecia matrículas para os anos iniciais do ensino fundamental, em outro endereço. Em 1958, a Diocese criou anexa à Escola Santa Bernadete, a "Escola Nossa Senhora de Lourdes", "com o objetivo de atender uma clientela de meninas 'de classes desprovida de recursos financeiros'. (SILVA, 2006, p. 59). Esta escola funcionou até 1974, quando o Santa Bernadete foi vendido ao Governo do Estado. Foi nesta "Escola Nossa Senhora de Lourdes", que estudou a Profa. Maria Celeste Sampaio, uma das colaboradoras de nossa pesquisa.

Duas questões emergem dos dados acima apontados. A primeira é que a criação das duas instituições privadas de ensino secundário em Amargosa e o relativo sucesso alcançado com a chegada de grande número de alunos, traduz o

[132] Sobre a implantação Escola Santa Bernadete e seu desenvolvimento entre 1946-1974, ver Silva (2006).

descaso do estado com a educação pública no período, no município de Amargosa e mesmo na região. Poucas foram as escolas públicas abertas no período entre 1940 e 1957 e o feito mais vultuoso deste período foi a construção da Escola Rural de Itachama, pelo Governo do Estado, no final da década de 1940 (ano exato ignorado). É possível que neste distrito já houvesse funcionando instituição de ensino estadual há algum tempo, mas a construção deste equipamento público foi uma novidade no contexto da educação municipal, sobretudo porque parece ter sido o primeiro desta natureza na área rural de Amargosa. Nesta Escola Rural de Itachama atuaram as professoras Valdete Ferrari (1953-1963) e Maria Valmira Andrade (1964-1967), conforme melhor detalharemos em tópico adiante.

Com o quadro acima esboçado, os índices de exclusão educacional continuaram gritantes até o início da década de 1970. Segundo Milton Santos, a taxa de pessoas que não sabiam ler e escrever no município chegou a 67,53% em 1940 e a 73,49% em 1950, revelando assim um acréscimo de uma década para outra. (SANTOS, 1963),

A segunda questão que nos interessa, a partir dos dados anteriormente sistematizados é que, mesmo considerando o caráter inovador das instituições privadas, a oferta do ensino, inicialmente, seguiu o modelo multisseriado, diante do número insuficiente de alunos para compor turmas exclusivamente com estudantes de um mesmo nível educacional. Silva (2006, p. 33), ao se referir à implantação do "ensino primário" na Escola Santa Bernadete, em 1946, afirma que seus 49 alunos matricularam-se nas seguintes séries: "6 alunos da 4ª série, 19 alunos na 3ª série, 8 alunos na 2ª série, 7 alunos na 1ª série e 9 alunos na educação infantil" (p. 33). Não sendo possível formar "turmas únicas" para cada uma destas séries, os alunos tiveram que ser agrupados em duas turmas, uma com alunos da educação infantil, 1ª. e 2ª. série; outra, com alunos do 3ª. e 4ª. série.

Apenas no final da década de 1950, houve iniciativas para a construção de mais equipamentos públicos no município. Em 1951 o então prefeito José Viana Sampaio deu início à construção daquele que seria o primeiro ginásio público em Amargosa, mas sua iniciativa foi interrompida, segundo dados levantados por Santana (2014), por conta da articulação política de ex-aliados que se tornaram adversários, e articularam o boicote de recursos junto aos governos federal e

estadual, impedindo a finalização da obra que ficou inacabada por vários anos. Apenas em 1956, com a chegada do Promotor Público Dr. Theodomiro Brasil, um negro de infância humilde que carregava em seu histórico profissional iniciativas em favor da democratização da educação, a obra foi retomada[133]. A Associação Educacional de Amargosa, construída para este fim, assumiu a obra e em 1957 deu início às atividades da "Escola Comercial de Amargosa", uma instituição mista, que oferecia o Curso Básico de Comércio, em nível ginasial. Cobrando módicas mensalidades de seus alunos, que eram provenientes de extratos sociais menos favorecidos, tais como ferreiros, magarefes, vendedores ambulantes, feirantes, esta escola trouxe grande contribuição para a democratização do acesso ao ensino secundário na ocasião. (SANTANA, 2014). Em 1960, diante de dificuldades financeiras, a instituição celebrou convênio com o governo do estado, cumprindo, para tanto, a exigência de alterar seu nome para Ginásio Pedro Calmon. Finalmente, em 1964 a escola foi estadualizada, através da doação de seu patrimônio ao Governo da Bahia, passando a chamar-se Colégio Estadual Pedro Calmon. Em 1964 a instituição iniciou a oferta do Curso de Contabilidade, que, inclusive será freqüentado por duas das colaboradoras, Valdete Ferrari e Maria Valmira Andrade, em diferentes momentos, nas décadas de 1960 e 1970, respectivamente. Em 1974 o Colégio Estadual Pedro Calmon assume o curso de Magistério que era ofertado na Escola Santa Bernadete desde 1953[134]. Este curso de Magistério será inclusive freqüentado por dois sujeitos de nossa pesquisa, Profa. Maria Valmira, nos anos 1980 e Prof. Amilton, nos anos 2000. Para atender a demanda cada vez mais crescente de matrículas o Pedro Calmon sofreu várias reformas durante as décadas de 1970 e 1990 ampliando significativamente o número de salas.

A primeira escola pública de médio porte erguida no município foi a Escola Profa. Maria Rosa de Noronha, inaugurada em 14/70/1957 (Ver Foto 3). Se considerarmos que o município possuía apenas a Escola Almeida Sampaio, construída pela municipalidade em 1901 e a Escola Rural de Itachama, levantada pelo Governo da Bahia no final da década de 1940, este novo estabelecimento

[133] Sobre a história de vida de Dr. Theodomiro Brasil e a criação da "Escola Comercial de Amargosa", posteriormente transformada em Colégio Estadual Pedro Calmon, ver Santana (2014).
[134] Sobre o curso de Magistério no Colégio Estadual Pedro Calmon (1974-2006), ver Santos, Santana e Silva (2011). Sobre o curso Normal na Escola Santa Bernadete, no período entre 1953-1973, ver Silva (2006).

representou uma grande conquista. A instituição recém-inaugurada foi logo rebatizada de Escolas Reunidas Almeida Sampaio, pois os alunos da instituição homônima (construída em 1901), foram transferidos para o novo estabelecimento, que possuía 6 amplas salas de aula e mais dependências administrativas e congregou um conjunto de escolas multisseridas, estaduais, que funcionavam em diferentes localidades urbanas do município. Nas *Escolas Reunidas Almeida Sampaio* estudaram as professoras Maria Valmira (1957), Rita Souza (1959, 1960, 1961) e Maria Celeste (em data ignorada, no final da década de 1960 ou início da década de 1970). A partir do final dos anos 1990, no contexto da nova LDB (Lei 9.394/96), a escola deixa de ofertar matrículas para os anos iniciais do ensino fundamental e o faz apenas para os anos finais deste nível de escolaridade.

Outra iniciativa que cabe ser destacada na década de 1960, é a ação do Movimento de Educação de Base (MEB), implantado no município em 1962 pela Diocese de Amargosa, sob coordenação nacional da CNBB e com financiamento do então Ministério da Educação e Cultura, que contribuiu para promover a alfabetização, em uma perspectiva crítica, de muitos trabalhadores urbanos e rurais. Entretanto, o Golpe Militar deflagrado em 1964, comprometeu fortemente o programa[135].

Outras escolas foram criadas no final da década de 1960, a exemplo do Grupo Escolar D. Florêncio Sisínio Vieira, no bairro Catiara e uma pequena escola no bairro de São Roque, de nome não identificado. Nos anos 70 foi construída a Escola Estadual Rosalina Bitencourt, na “Rua Nova”. A Escola Estadual Vivalda de Oliveira, no bairro Santa Rita; e a Escola Estadual Mons. Antônio José de Almeida, no bairro URBIS I, foram criadas em 1978. A Escola Edelvira Sales e a Escola Maria José Veloso foram construídas pelo governo do estado no início dos Anos 80. Estas iniciativas, somadas à estadualização do Colégio Estadual Pedro Calmon, em 1964, contribuíram para democratizar o acesso à escola no município.

Por conta da concorrência advinda da expansão da escola pública, sobretudo com o Colégio Estadual Pedro Calmon, e das conseqüências econômicas da crise da lavoura cefeeira que se aprofundou na década de 1960, a Diocese foi obrigada a

[135] Para melhor compreender a ação do MEB, ver Fávero (1983), Souza (2006) e Wanderley (1984). Para uma análise da ação do MEB em Amargosa, ver Almeida (2011).

encerrar suas atividades escolares. Assim, em 1967 o Seminário Menor foi desativado e em 1974 a Escola Santa Bernadete seria vendida ao Governo do Estado, transformando-se na "Escola Estadual de 1º. Grau Antônio Carlos Magalhães", conhecida na memória social como "Escola ACM".

Com a estadualização desta escola, o curso de Magistério que ali era oferecido desde 1953 foi transferido para o Colégio Estadual Pedro Calmon e a "Escola ACM" passou a se dedicar apenas ao "1º. grau". Em 1987 a "Escola ACM" voltou a receber sua antiga denominação "Escola Santa Bernadete". Desde 1975, após sua estadualização, a escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno e foi nela que as professoras Rita e Maria Celeste fizeram o curso de Supletivo, nos anos 1970. A partir de meados da década de 1990, após a nova LDB, passou a atender apenas as quatro séries finais do então "ensino fundamental". Desde sua estadualização esta escola abrigar a maioria absoluta das demandas de matrículas para este subnível de escolaridade, chegando a comportar o quantitativo de 3.506 estudantes no ano de 2001 (SANTOS, 2006, p. 45), sendo muitos deles provenientes das áreas rurais[136]. A partir de 2002, a escola passa a dividir este público com as escolas "ACM Júnior" e "Reunidas Almeida Sampaio" e, em 2004, implanta o ensino médio no turno noturno.

Entretanto, apesar de conquistas advindas com a expansão do número de escolas nas décadas de 1960 e 1970, conforme acima sumariado, o quadro de precariedade da educação escolar parecia prevalecer.

Em 1978 a realidade educacional do município era a seguinte, segundo a *Revista da COAMAR* (AMARGOSA, 1978, p.28):

> Seu quadro atual é composto por estabelecimentos assim distribuídos:
>
> Para nível I do 1º. grau, possuímos 06 Unidades Escolares da Rede Estadual, na Sede do Município e 01 Unidade no Distrito de Diógenes Sampaio.
>
> Uma destas Escolas funciona apenas com o Curso de Pré-escolar atendendo a 120 alunos entre 04 e 06 anos.

[136] Segundo Santos (2003, p. 47), 68% dos alunos do turno matutino e 28% do turno noturno residiam em áreas rurais, perfazendo uma média de 37% do alunado de toda escola. Em 2011, estes índices tinham aumentado para 77%, 45% e 48% respectivamente, segundo Santos (2012, p. 90).

> A Escola de 1º. Grau Antônio Carlos Magalhães possui 1.300 alunos de nível I, II e III e o Colégio Estadual Pedro Calmon com 495 alunos de 2º. grau ministra os cursos de 1º. ano do 2º. grau, Magistério e Contabilidade.
>
> Na Rede Municipal, 100 escolas beneficiam a população estudantil de 3.500 alunos.
>
> Há ainda o Curso de Educação Integrada e o Mobral em pleno funcionamento, além do Instituto Mauá com habilitação em Corte e Costura e Tapeçaria.
>
> Além destes, são mantidos pela Diocese cursos de alfabetização e supletivo dinâmico, bem como economia rural, corte e costura, bordado, artesanato, nutrição e primeiros socorros. (AMARGOSA, 1978, p. 28).

Por conta da queda na qualidade da educação pública nas décadas de 1970, 1980 e 1990; e, também, pela recapitalização das elites locais devido ao desenvolvimento da pecuária leiteira, pela ampliação do setor de serviços que se expandiu com a urbanização da cidade diante da nova conjuntura mundial agora mais tecnificada; e, ainda pela deterioração da qualidade da escola pública; surgem várias escolas particulares, tais como a *Escola Mundo Encantado* (1979), transformado nos anos 2000 em *Centro Educacional Maria Lygia*; o *Centro Educacional de Amargosa – CEA* (1980-1997); a *Escola Criação* (1993); e o *Colégio Bom Conselho* (1998-2004). As três primeiras escolas iniciaram com matrículas na Educação Infantil (cuja oferta era escassísima no município) e anos iniciais do ensino fundamental para, progressivamente, expandir suas matrículas para as séries finais até alcançar o ensino médio. Além destas instituições, outras escolas particulares também foram criadas nas décadas de 1990 e 2000, mas tiveram pouca duração.

As mais recentes escolas públicas construídas pelo Governo do Estado em Amargosa foram a *Escola Agrotécnica de Amargosa*, inalgurada em 1989 pelo Governo do Estado e rebatizada para *Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá – CETEP*, em 2008; e a *Escola Antônio Carlos Magalhães Júnior*, conhecida como *ACM Júnior*, também construída pelo Governo da Bahia em 1999 e logo transferida para o erário municipal. A *Escola ACM Júnior*, que é a única da rede

municipal a ofertar os anos finais do ensino fundamental, foi rebatizada de *Escola Profa. Dinorah Lemos da Silva*, em 2007.

Além disso, cumpre destacar a criação da *Escola Gustavo Leal Sale*s, no bairro da Catiara, em 1995; e a *Escola Délia do Amaral*, na URBIS II, em 1999, todas erguidas com recursos do tesouro municipal, respectivamente nos governos Iraci Silva e Rosalvinho Sales.

Outro fato a destacar no período recente é a estadualização das escolas *D. Florêncio Sisínio Vieira*, *Vivalda de Oliveira, Maria José Veloso, Edelvira Sales* e *Rosalina Bitencourt*, em 1999, no governo Rosalvinho Sales; e a escola *Mons. Antônio José de Almeida*, em 2006, no governo Valmir Sampaio. Este fenômeno vem na esteira da municipalização do ensino, intensificado no Brasil no contexto pós-LDB.

Nas gestões de Valmir Sampaio (2005-2012), destacam-se a criação de dois Centros de Educação Infantil, o *"Tia Raquelzinha"* (Centro) e o *"Tia Maru"* (Santa Rita). Também é obra deste governo a reconstrução completa da *Escola Vivalda de Oliveira* (bairro Santa Rita), que teve seu número de salas de aulas ampliado de 5 para 14, com dois pavimentos.

No que se refere ao ensino superior, até a década de 1980, a alternativa era a migração para os maiores centros urbanos, sobretudo Salvador e Feira de Santana. A instalação da *Faculdade de Formação de Professores da UNEB*, em Santo Antônio de Jesus, em 1983 (atual Departamento de Ciências Humanas do *campus* VI da UNEB), possibilitou que muitos amargosenses, com o sacrifício pessoal de deslocar-se cerca de 100 km diários em transportes custeados com seus recursos, acessassem o ensino superior, frequentando os cursos de licenciatura em História, Geografia e Letras e, mais tarde, o bacharelado em Administração Pública. Em 1999 foi implantado no município de Amargosa o *Programa Rede UNEB 2000*, que ofertou 100 do curso de licenciatura em Pedagogia para professores em exercício nas redes estadual e municipal. O curso foi concluído em 2001. Em 2004, foi implantada a *Faculdade de Ciências Educacionais - FACE*, que ofertou o curso de licenciatura em Pedagogia e mais alguns cursos de pós-graduação *lato sensu*, entre os quais o de *Psicopedagogia Clínica e Institucional* era o mais freqüentado. Ainda em 2004, por articulação realizada por mim junto ao Departamento de Educação do *campus* XIII

da UNEB (Itaberaba), onde atuava como docente, foi implantado no município do curso de pós-graduação *lato sensu* em *Política do Planejamento Pedagógico: Avaliação, Currículo e Didática*, freqüentado por duas turmas. O curso durou até 2006 e atendeu 86 professores de Amargosa e Mutuípe. Nesse mesmo ano a UFBA iniciou a oferta do curso de pós-graduação *lato sensu* em *Estudos Linguísticos e Literários* em Amargosa, que também atendeu duas turmas. Também em 2006 tem início no município as atividades da *Faculdade Zacarias de Góes - FAZAG*, que ofereceu os cursos de licenciatura em Pedagogia e os bacharelados em Administração e Ciências Contábeis. No mesmo ano há o início das atividades da *Universidade Aberta do Brasil – UAB*, que, progressivamente, tem oferecido os cursos de licenciaturas em Biologia, Matemática, Letras/Português, Pedagogia e História, e bacharelado em Administração Pública, além da pós-graduação *lato sensu* em Gestão Pública. Também em 2006 a UFRB inicia suas atividades com a oferta das licenciaturas em Pedagogia, Física e Matemática, logo expandida com os cursos de Filosofia, Química, Letras/Libras, Educação Física e Educação do Campo; além dos cursos de pós-graduação *lato sensu* em *Educação e Interdisciplinaridades* (2010-2011), *Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro* (2011-2013); e *História da África, da Cultura Afro-brasileira e Africana;* e do *Mestrado Profissional em Educação do Campo;* além de várias atividades de ensino, pesquisa e extensão. As ações da UFRB afetaram profundamente as atividades das faculdades particulares que, com poucos alunos, encerraram suas atividades no município, nos últimos anos.

5.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS ÁREAS RURAIS DE AMARGOSA

5.3.1 Da rede física escolar e do atendimento à demanda

Se a realidade da educação escolar nas áreas urbanas do município era caracterizada até poucas décadas atrás pela limitação do acesso das camadas populares à escola, esta realidade mostra-se ainda mais aguda nas áreas rurais.

Ao escrever suas memórias sobre as experiências vividas no interior do município de Amargosa no início da década de 1930, Jorge Prudêncio de Quadros[137] apresenta em seu livro *"Minha vida, minha história",* elementos que nos permite compreender o quadro de abandono em que se encontrava a realidade educacional nas áreas rurais do município naquela ocasião:

> Dia vem, dia vai, eu e meu irmão já adolescentes e analfabetos! Só [se] alfabetizavam os filhos, cujos pais contratavam professores para dar aulas em casa, ou ainda, deixar os filhos na cidade em casa de amigos, parentes e compadres. A prima Hermelina, que morava pertinho [da cidade] de São Miguel [das Matas] tinha alguns filhos na escola. Não era assim uma escola propriamente dita: ela comprava os livros iniciais, porém tendo muitos filhos, nem todos puderam estudar. Os livros, após serem usados, ela os mandava para meu pai tentar nos alfabetizar.
>
> Meu pai batalhava todas as noites, aos domingos e nos dias santos. Ele tentava nos passar as lições para aprendermos a ler. Ele, homem de trabalho da roça, cansado, nervoso, por vezes sentindo dor, batia na gente, gritava, dava castigo. (QUADROS, 1995, p. 11).
>
> Na feira de Amargosa ele comprava literatura de cordel, aqueles desafios, tiranas, martelo, coco, e tudo mais editados pelos autores: João Martins de Athayde e Sátiro Xavier Brandão, famosos trovadores lá dos sertões. *A Peleja do Cego Aderaldo com José Pretinho; Bernardo Nogueira com Preto Limão; Manoel Riachão com o Diabo; O ABC da fome,* etc". (QUADROS, 1995, pp. 11-12).

Maria da Conceição Andrade Galvão[138], também em seu livro de memórias "*História da minha vida"*, referindo-se a um período situado na metade da década de 1940 na localidade rural de Cabeça do Boi, município de São Miguel das Matas-Ba, bem próximo a Amargosa, nos mostra que a realidade não houvera se alterado, mais de uma década depois do período relatado por Quadros, acima:

> Severiano [...] possuía um engenho de fabricar rapadura, uma venda e um armazém para compra de café, fumo e mamona. Sabendo ele o

[137] O autor nasceu em Amargosa-Ba, em 28/04/1920 e ali viveu até 1940?, quando iniciou um percurso migratório que o levou a Salvador e, posteriormente, a São Paulo; faleceu em São José dos Campos/SP, em 16/02/2007.

[138] A autora nasceu na localidade de Cabeça do Boi, município de São Miguel das Matas, na fronteira com o município de Amargosa, em 1929. O trecho refere-se a um período equivalente à metade da década de 1940.

> quanto é importante a instrução na vida de uma pessoa, convidou a professora Flaviana, que morava em São Miguel das Matas, para ensinar a seus filhos e às crianças da vizinhança. Os vizinhos pagavam uma mensalidade para que seus filhos tivessem acesso ao conhecimento.
>
> Papai só pôde pagar por algum tempo para os dois mais velhos: Lázaro e Maria José.
>
> Fláviana estava noiva e, quando decidiu casar-se, voltou para a cidade deixando as crianças daquela região novamente sem aulas.
>
> Alguns anos mais tarde, Edite, uma das irmãs de Ioiô [filho de Severiano], assumiu a escola como professora municipal (GALVÃO, 2002, p. 19).

Os dados levantados permitem constatar que até o final dos anos 1940 eram muito poucas e inconstantes as escolas públicas existentes no meio rural, em Amargosa. Ensinar a ler, escrever e contar era tarefa para quem possuía alguns rudimentos desta tecnologia e se incumbia de ensiná-la, de modo gratuito, em casa, aos seus filhos, afilhados ou parentes, à noite, em feriados ou "dias santos"[139]; ou ainda nas casas de fazenda, quando contratados como professores leigos por proprietários de maiores posses para ensinar aos seus filhos e aos filhos de seus vizinhos. Neste caso, não raro, o custo da remuneração paga aos professores era rateado entre os vários pais, cujos filhos frequentavam as aulas. Neste contexto, havia casos de professores itinerantes, que rodavam "de fazenda em fazenda", ensinando a ler, escrever e contar. Também, havia casos de professores que iniciavam e interrompiam suas aulas, gerando descontinuidade na aprendizagem de seus alunos, como no caso da professora Flaviana referido na citação de Galvão (2002), anteriormente colocada.

É, portanto, a partir da década de 1960, no contexto pós-lei 4.024/61, nossa primeira LDB; que o número de docentes municipais vai se ampliar progressivamente, quando professores leigos são contratados pela Prefeitura

[139] "Dia santo" equivalia ao dia destinado à comemoração de algum santo da Igreja Católica do qual a comunidade rural é devota, tais como São José, São João, Bom Jesus da Lapa, São Cosme e Damião, Santa Bárbara, Santa Luzia. Este dia geralmente é destinado à reflexão e aos festejos ao santos, ou ainda à visita a parentes, amigos, enfermos, evitando-se o trabalho ou pelo menos os trabalhos considerados mais pesados.

Municipal para abrir escolas, quase sempre com o interesse de ensinar os trabalhadores rurais a “escrever o nome para poder votar”[140].

Inicialmente, as escolas funcionavam em cômodos improvisados, nas próprias residências dos docentes (uma sala, a cozinha, uma varanda) ou mesmo em construções abandonadas (casas velhas, casa-de-farinha, engenhos, etc). Salvo raríssimas exceções, este é um cenário que prevalece até os anos 1990, quando o município agora possuidor de mais autonomia financeira delegada pela Constituição Federal de 1988, passa a fazer maiores investimentos na área educacional. Os governos deste último período universalizam, progressivamente, a construção de equipamentos escolares próprios nas áreas rurais do município de modo que no ano 2000 apenas uma instituição escolar, a Escola do São Bento, funcionava em espaço inapropriado.

Antes, porém, entre as décadas de 1960 e o final dos anos 1980, alguns poucos prédios escolares foram construídos em áreas rurais do município, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, porém de forma muito descontínua.

A construção de prédios escolares em áreas rurais do município data, provavelmente, da década de 1940 ou 1950, quando o governo do estado da Bahia ergueu os primeiros estabelecimentos, inicialmente nos distritos e em áreas mais povoadas. Segundo a professora Valdete Ferrari, uma das colaboradoras da pesquisa, quando chegou ao distrito de Itachama em 1952 para atuar como professora concursada da rede estadual de ensino, a Escola Rural de Itachama, já funcionava em prédio próprio “há uns 10 anos”. Segundo fontes orais, no início dos anos 60, no governo do presidente João Goulart, foi construída outra escola rural no município, na localidade de Cavaco, que foi nomeada de Escola Dr. Oscar Medrado. Também desta época é a atual Escola Senador Josaphá Marinho, na comunidade do Córrego, batizada inicialmente com o nome Isaias Alves. Possivelmente em 1978 estas três escolas já haviam sido transferidas à municipalidade (AMARGOSA, 1978, p. 28).

[140] A legislação eleitoral da época proibia expressamente o exercício do voto aos analfabetos. Para poder votar era necessário “saber assinar o nome”.

O projeto arquitetônico das escolas de Itachama e do Cavaco pareceu-nos interessante, pois previa a existência de abrigo projetado para a permanência das professoras na comunidade rural. Segundo a Prof[a.] Maria Valmira que foi aluna e também atuou como docente na Escola Rural de Itachama (1964-1966), a casa da professora ficava dentro da escola, pois "de uma lado, era a sala; e de outro, era a casa, separadas por um pátio enorme. A casa possuía sala, dois quartos, cozinha e banheiro". Infelizmente, apenas duas unidades deste projeto foram construídas no município.

Em 1968 havia 66 escolas municipais funcionando em áreas rurais, a maioria em espaços improvisados. Em 1971, eram 77 escolas. Em 1973, existiam na rede cerca de 82 escolas municipais, possivelmente todas rurais. Destas não se sabe ao certo quantas funcionavam em prédios próprios e quantas em residências dos docentes, mas estas últimas, certamente, somavam a quase totalidade das escolas. O número de escolas vai se reduzindo nas décadas seguintes, embora se observe uma ampliação no número de matrículas.

Em 1978 "Na Rede Municipal, 100 escolas beneficiam a população estudantil de 3.500 alunos" e havia ainda uma escola estadual no distrito de Distrito de Diógenes Sampaio. (AMARGOSA, 1978, p.28). Nesta época havia ainda várias escolas do MOBRAL que funcionavam em casas de professoras (idem).

No final da década de 1970, na gestão do prefeito João Ângelo Pereira (03/1977 a 03/1983), foi construída a "Escola Arthur de Almeida Passos", na localidade Tabuleiro dos Coelhos. Em 1980 foi construída a Escola Diolinda Maia Sales, na Mata das Covas; e, em 1982, a Escola Eraldo Tinoco, no Alto Seco. Nesta mesma gestão, foram erguidos pequenos prédios de uma única sala de aula, de tamanho diminuto, construídas em terrenos particulares para agradar correligionários políticos, que geralmente indicavam suas esposas e/ou filhas como professoras; posteriormente, muitas destas escolas foram desativadas pela migração das docentes para a cidade ou outras localidades, e os equipamentos construídos pela prefeitura foram apropriados por particulares, proprietários dos terrenos. É possível que estas estruturas tenham sido financiadas com recursos do

Promunicipio, Pronasec e Edurural (1980-1987)[141]. Também neste período foram autorizadas a abertura de várias escolas, que funcionavam em espaços improvisados, como foi o caso das professoras Maria Celeste e Paizinha.

Durante os anos 1980, na gestão do prefeito Josué Sampaio Melo (1983-1988) novos estabelecimentos de ensino foram construídos no município. Entre 1983 e 1984, durante a gestão do Governador João Durval Carneiro (1983-1986), foram construídas 5 salas de aula no município (seriam cinco escolas?), sendo 1 em 1983 e 4 em 1984, com capacidade total para atender 600 alunos (BAHIA, 1986, p. 195). Conseguimos identificar que as escolas construídas em 1984 foram as seguintes: a Escola Municipal Edvaldo Boaventura, situada no distrito de Diógenes Sampaio (São Roque), a Escola Municipal Dr. Hailton José de Brito, na localidade de Tauá; a Escola Agnelo Souza Andrade, na Jussara; e a Escola Maria Neusa de Cerqueira, no Ribeirão do Cupido.

A dependência dos municípios aos recursos do governo estadual e federal para a construção dos equipamentos escolares verificada na educação brasileira nos anos 60, 70 e 80, e ilustrada na realidade de Amargosa a partir das informações acima indicadas, demonstra a debilidade financeira e falta de autonomia do município para assumir os encargos da área educacional. A este respeito cabem as considerações de Leite (1999) que analisa os efeitos da Lei 4.024/61 e 5.692/71 sobre as políticas para a educação rural no Brasil.

> Deixando a cargo das municipalidades a estruturação da escola fundamental na zona rural, a Lei 4.024/61 omitiu-se quanto à escola do campo, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente, financeiros. Desta feita, com uma política educacional nem centralizada nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de auto-sustentação – pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos. (LEITE, 1999, p. 39).
>
> [...] Tendo por retaguarda as peculiaridades regionais, a LDB [Lei 5.692/71] teoricamente abriu espaço para a educação rural, porém restrita em seu próprio meio e sem contar com recursos humanos e materiais satisfatórios, na maioria das vezes não conseguiu atingir os

[141] Para maiores informações sobre estes programas, consultar Calazans (1993) e Leite (1999). Sobre o Edurural, cf. Queiroz (2004) e Souza e Cabral Neto (2004).

> objetivos preconizados pela legislação. Isso porque a Lei 5.692, distanciada da realidade sócio-cultural do campesinato brasileiro, não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais nem mesmo cogitou possíveis direcionamentos para a política educacional destinada, exclusivamente, aos grupos campesinos (LEITE, 1999, p. 48).

Por conta destas questões, o cenário educacional em Amargosa até os anos 80 era preocupante. Apesar da ampliação do número de escolas existentes no período, poucas funcionavam em prédios escolares e as demais sofriam descontinuidade, eram regidas por professores com baixo nível de escolaridade e atendia um público com grandes dificuldades econômicas, o que implicava em uma infrequência à escola e alarmantes índices de evasão e repetência.

Um fato que se observa neste período é a débil estrutura da gestão municipal da Educação. O Órgão Municipal de Educação (OMC), constituído com a criação da Diretoria Municipal de Educação através da Lei Municipal nº 199 de 11 de setembro de 1967 (AMARGOSA, 1967), ainda continuava nos anos 80 sendo composto por alguns poucos profissionais. Até o final daquela década, a dimensão pedagógica era pouco cuidada, ficando esta à mercê dos professores que se encarregavam de definir o que, quando e como ensinar e avaliar.

Todos os professores municipais eram contratados e o ingresso no magistério seguia em geral a regra do apadrinhamento político do chefe do executivo municipal, com quem era necessário se tratar para “conseguir uma vaga” ou “instalar a escola”, como se verá em seis narrativas entre as sete colaboradoras desta pesquisa, inclusive da professora concursada. Esta realidade só vai sofrer algumas alterações a partir da Constituição de 1988 que compulsoriamente efetivou todos os servidores públicos com cinco anos ou mais de serviço e, mais adiante, na gestão da prefeita Iraci Silva (1993-1996), que realizou o primeiro concurso público da história do município, em setembro de 1994 , disponibilizando, à época, 23 vagas docentes[142].

A “Escola das Três Lagoas” (atual Escola Municipal Armando Libório), situada na comunidade rural de Três Lagoas, bem como a “Escola Municipal Vereadora Iraci Silva” situada na localidade do Córrego e ainda em funcionamento, foram

[142] Como o concurso foi prorrogado por 4 anos, nesta mesma administração e no início da gestão seguinte (Rosalvinho Sales, 1997-2000), vários candidatos aprovados no cadastro reserva foram convocados e nomeados, efetivando-se cerca de 80 nomes aprovados naquele certame.

construídas em 1988 por iniciativa de um grupo político de oposição ao governo municipal. O grupo conseguiu junto governador Waldir Pires (PMDB) recursos que foram transferidos da Secretaria da Fazenda Estadual para a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER-BA), que, através de seu escritório local sediado em Amargosa, responsabilizou-se pela construção dos prédios que deveriam funcionar como "Escola de Múltiplo Uso", abrigando, além da instituição escolar, espaço para sede das Associações de Moradores locais, salão de reuniões e eventos comunitários, ambiente para oferta de cursos de educação não-formal, etc[143]. Construídos os prédios, eles foram entregues às suas respectivas Associações de Moradores, que deveriam assumir a sua direção estabelecendo convênio com a Prefeitura para oferta de pessoal para funcionamento. Logo em seguida, na nova gestão municipal (1989-1992) o projeto foi descaracterizado e os prédios reduziram-se a salas de aulas.

Ao lado da construção de outros equipamentos públicos como duas casas-de-farinha comunitárias[144] e outros benefícios conquistados pelo grupo político de oposição à gestão municipal, a edificação destes dois estabelecimentos concluídas no início de 1988, ano de eleições municipais, despertou os adversários políticos que então governavam o município para a necessidade da construção de novos estabelecimentos de ensino na área rural. Assim, no início de 1988, ainda na gestão do prefeito Josué Sampaio Melo (1983-1988), outras escolas foram inauguradas

[143] O fato dos recursos serem destinados à Emater-Ba (escritório local) e não à Secretaria Estadual de Educação (SEC) como era de se esperar, foi uma estratégia política-administrativa para adiantar as obras, que precisavam ser realizadas com urgência, dado seu objetivo político mais imediato: fortalecer o grupo de oposição para as eleições de 1988. Se alocados na SEC, os recursos teriam que passar por procedimentos técnicos-burocráticos mais lentos que certamente atrasaria seu cronograma de execução. As disputas políticas internas que marcavam as diferentes facções que compunham o governo estadual, inclusive na SEC, ao lado da complexidade e histórica lentidão neste setor da administração estadual reforçaram os argumentos que propunham a transferência dos recursos para a Emater-Ba. Outros municípios baianos também foram beneficiados com a mesma estratégia empregada em Amargosa.

[144] Segundo Raul Lomanto, então presidente local da Emater-Ba em Amargosa, foram destinados recursos para a construção de duas casas-de-farinha comunitárias, sendo uma instalada no distrito de Corta-Mão e outra na localidade rural de Bambu. Ainda segundo o entrevistado, a economia na aplicação dos recursos possibilitou que o órgão adquirisse equipamentos para a montagem de um forno para instalar uma casa-de-farinha em um salão que havia sido construída pela comunidade rural do Timbó, mas não possuía tal equipamento. Na mesma época o governo do estado transferiu à Emater-Ba recursos para contratar 2.000 horas de trator para aração de terras de pequenos produtores rurais. Estas ações tinham o claro objetivo de fortalecer o nome da professora, então vereadora e presidente da Câmara Municipal, Iraci Alves Borges Silva (PMDB), pré-candidata a prefeita nas eleições municipais de 1988.

pela prefeitura municipal, estimulada pela disputa política já em curso. Entre as escolas construídas neste ano pela prefeitura estão as escolas municipais Eusébio Joaquim Veloso, na localidade de Água Branca; Rosalino José dos Santos, em Palmeira; Helmano e Humberto de Castro, na Fazenda Timbó, e Tiradentes, também na Fazenda Timbó.

Ao narrar sua primeira experiência estudantil na "Escola da Professora Valdelice"[145], que funcionava na casa desta docente na localidade rural de Cambaúba, onde estudou durante três anos no final dos anos 1980, o professor Amilton Nunes, um dos colaboradores desta pesquisa, apresenta vestígios de como o embate entre as diferentes forças políticas do município na ocasião tornou a escola palco de disputa por votos no meio rural, além de trazer elementos que demonstram o quadro de precariedade da educação municipal, sobretudo das classes multisseriadas:

> [...] naquela época não tinha mimeografo. Ela só tinha um quadro de giz, desses quadros que coloca na parede. Então ela só tinha um quadro de giz. Também não tinha livro pra todo mundo. Naquela época, não tinha livro disponibilizado pra todo mundo. Eu lembro que eu recebi o livro da 1ª série, um o livro da capa roxa. Quem foi levar o livro... na época quem estava se candidatando [a prefeito era] Chico Rabelo; ele ia ser o candidato a prefeito – isso foi em 88 ou 87, eu não me lembro bem; eu acho que foi no final de 87 ou 88 –, aí foi um grupo da Diretoria levar os livros [para as escolas] e ele foi junto... Elias Mota, Chico Rabelo, pra entregar livro. Imagina (risos)! E aí entregou livros e tal. Eu lembro que cheguei em minha casa todo alegre, com o livro: "- Mãe, foi um bocado de homem lá. E o nome do homem é Chico Rabelo, mãe". E aí meu pai logo disse um bocado de lera, porque meu pai nunca gostou dessa raça de gente (risos). Mas eu não entendia de política e para mim aquilo era uma grandeza! Então eu recebi o livro, o primeiro livro, esse de 1ª. série. Então, não tinha material nenhum.
>
> A gente tinha dois cadernos: um que a gente deixava na casa da professora, e outro que a gente levava [para casa]. Então, o que a professora fazia? Os cadernos que ficavam na casa dela, de noite, ela passava as tarefas. Aí, quando a gente chegava, no outro dia, ela pegava esses cadernos tudo com as tarefinhas e dava a cada aluno o seu. Aí a gente fazia aquela tarefinha que a professora copiava no caderno e aí o outro caderno já ficava [com a professora], por que aí

[145] Oficialmente, a escola chamava-se "Escola Municipal Vereador Leobino José de Souza". Breve biografia do patrono desta escola pode ser conferida em Santos, Oliveira (2010, p. 8).

> a gente levava um caderno e ficava o outro. Havia um revezamento de cadernos com a professora. Foi assim até a gente ter um livro. Foi esse primeiro livro que eu ganhei que aliviou pra professora, por que as tarefas vinham no livro. Então ela passava a lição; todo dia ela mandava uma lição pra casa: marcava no livro e a gente tinha que fazer aquela lição, ler para dar a lição no outro dia. Então, fazia aquela fila pra dar lição. Quem não dava lição, ficava de castigo! Então, misericórdia! Todo mundo queria dar a lição. (Prof. Amilton, Entrevista, 2013, pp. 60-61).

Em época de disputa eleitoral acirrada, a escola se converteu em espaço privilegiado de propaganda do candidato oficial, que se beneficiou da distribuição de livros didáticos enviados pelo MEC para reforçar sua campanha, utilizando a estrutura da Diretoria Municipal de Educação a seu favor[146].

Finalmente, a estratégia do grupo político dominante de construir novos estabelecimentos de ensino na área rural, e explorar a distribuição de livros didáticos como estratégia de reforço à campanha de seu candidato parece ter sido eleitoralmente exitosa, afinal, Chico Rabelo se elegeria prefeito em outubro de 1988, com a pequeníssima vantagem sobre a candidata de oposição, Iraci Silva; sem as ações no campo da Educação conforme acima descrito, certamente sua vitória estaria comprometida.

Na gestão seguinte, realizada sob a nova ordem constitucional pós-1988, o prefeito Francisco Juventino de Souza, conhecido como Francisco Rabelo (1989-1992), criou a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, alocando-a em instalações alugadas no "Centro Comercial de Amargosa", empreendimento privado recém-inaugurado[147]. O novo OME passou a cuidar mais detidamente da dimensão pedagógica de suas escolas, abrigando, entre outros, os

[146] Ações deste tipo não foi um caso isolado na educação municipal e continuou existindo às vésperas dos pleitos posteriores, com a realização de reformas de escolas e distribuição de cadernos, canetas, lápis, mochilas, fardamentos escolares, etc. A legislação eleitoral que regeu as últimas eleições (2012) procurou frear estes abusos, ao proibir aos gestores candidatos à reeleição a sua participação em eventos de inauguração obras públicos durante os seis meses anteriores ao pleito e vedar a participação privilegiada de candidatos em órgãos públicos como escolas, etc.

[147] Até o final desta gestão a SEC não possuía prédio próprio. Era alocada em espaços cedidos, alugados ou instalados de forma improvisada em áreas pública. Inicialmente, funcionou em sala pertencente à Diocese de Amargosa (Rua do Ribeirão). Depois, foi transferida para o antigo prédio da Estação Ferroviária, na Praça do Bosque. Finalmente, no governo Iraci Silva (1993-1996), foi construída uma pequena estrutura no Lot. Vivenda das Jaqueiras, em um terreno adquirido pela Prefeitura. Ali se abrigou a SEC até o final de 2005. Entretanto, em 2006, já no Governo Valmir Sampaio, a SEC foi transferida para um andar superior do Prédio do INSS, situado na Praça do Bosque, alugada junto ao Governo Federal, onde permanece até a atualidade (abril de 2015).

cargos de coordenador pedagógico, profissional que realizava reuniões mensais de planejamento pedagógico com os docentes. Também, os professores passaram a receber – pela primeira vez na história do município – um salário mínimo ou um valor superior a este, ainda que o gestor não honrasse o compromisso de pagar em dias seus funcionários, atrasando muitas vezes o salário, às vezes por vários meses[148]. Nesta gestão também foram construídas algumas novas escolas, desta feita com recursos próprios, como a escola Francisco Juventino de Souza, na localidade da Cambaúba, inaugurada em 07/07/1991 e que recebeu o nome do próprio gestor.

Apesar das lentas conquistas acumuladas nas décadas referidas anteriormente, no início dos anos 1990, a maioria das escolas municipais rurais de Amargosa ainda funcionavam em residência de professores, como se pode exemplificar através do caso da Escola Agostinho Machado em que atuava a prof[a.] Rita, que funcionou até dezembro de 1992; e das escolas onde atuavam a professoras Paizinha e Maria Celeste, colaboradoras desta pesquisa; e, ainda, nos casos das escolas da prof[a.] Valdelice e da prof[a.] Dalva onde estudou o professor Amilton Nunes entre o final dos anos 1980 e início dos anos 1990[149].

O quadro verificado no município no início dos anos 1990 somado um novo contexto jurídico-administrativo nacional advindo da Constituição de 1988 que elevou os municípios à condição de ente federado e fortaleceu a sua autonomia política e financeira; às reformas educacionais que estimularam a municipalização do ensino[150], dentre outros fatores[151], pareceu motivar os gestores que assumiram a administração municipal naquela década tratar a escola rural, e nela as escolas multisseriadas, com maior preocupação.

---

[148] Vários depoimentos de professoras que trabalharam neste período testemunham que os atrasos no pagamento dos salários eram recorrentes.

[149] Ao discorrer sobre a realidade das escolas rurais nas localidades de Cambaúba e Córrego onde residia no final dos anos 1980, o prof. Amilton afirmou que "[...] no período em que eu comecei a estudar [...] as escolas que tinha na região eram todas nas casas das professoras", e cita a "Escola da Professora Paizinha", a "Escola da Professora Lourdes", a "Escola da Professora Valdelice" e a "Escola da Professora Dalva", sendo que ele estudou nas duas últimas. (Entrevista, 24 de julho de 2013, p. 2-4).

[150] A promulgação da Lei 9.394/96 (Nova LDB) e da Lei 9.424/96 (Lei do Fundef) são dois marcos da reforma educacional dos anos 90 que geraram grandes desdobramentos na gestão da educação brasileira, com fortes impactos para entres municipais.

[151] Agregue-se ao contexto descrito as iniciativas internacionais em prol da universalização da educação básica, tais como Conferência Todos pela Educação, em Jontiem, Tailândia, em 1990; e a Conferência de Nova Delhi, em 1992, etc.

Neste contexto, o governo da prefeita Iraci Silva (1993-1996), procurou implementar o Projeto de Nuclearização das Escolas Rurais, como forma de contribuir para "a melhoria do nível de ensino" (AMARGOSA, 1993, p. 4). Segundo apurados em fontes documentais que realizam balanços da gestão naquele período, nesta administração foram construídas 05 escolas municipais com recursos próprios da Prefeitura, em áreas que não dispunham deste equipamento (AMARGOSA, 1994, p. 7; AMARGOSA, 1996, p. 6; AMARGOSA, 1997, p. 9)[152]. Também, com apoio do FNDE, foram recuperadas várias escolas rurais do município[153]. Percebe-se um esforço para a melhoria da infra-estrutura física dos estabelecimentos de ensino. Mas, segundo o informativo oficial, [...] "a prefeitura não se limitou a construir os prédios – como geralmente ocorre em outras administrações" (AMARGOSA, 1996, p. 6).

> Todas as escolas foram dotadas de equipamentos novos, materiais, merenda escolar e professores capacitados.
>
> Essas escolas são reconhecidas hoje ela organização, qualidade e empenho da Secretaria de Educação.
>
> Os professores e outros profissionais recebem salários dignos, tem os direitos trabalhistas assegurados, são respeitados e podem exercer sua função com tranqüilidade.
>
> A prefeitura investiu ainda em cursos, palestras e orientação constante dos professores, através da equipe da Secretaria de Educação. (AMARGOSA, 1996, p. 6).

O trecho a seguir, retirado de um informativo da Prefeitura Municipal de Amargosa datado de setembro de 1993 (nove meses após o inicio da gestão Iraci), é bem ilustrativo do tom que a educação municipal tomou naquele governo.

---

[152] "Construção de 5 prédios escolares na zona rural, nas localidades de Cova da Negra, Riachão da Bica, Feto, Timbó Grande e Tabuleiro Grande" (AMARGOSA, 1997, p. 9). O prédio escolar construído na Cova da Negra é a "Escola Municipal Baetinga", desativada por volta de 2007; (AMARGOSA, 1994, p. 7).

[153] O número de escolas recuperadas é impreciso e contraditório em duas fontes consultadas. O *"Jornal da Prefeitura"* afirma que entre as principais obras na área da Educação naquela gestão que se encerrava destacava-se: "Recuperação e aparelhamento de 70% das escolas", para, mais adiante afirmar: "Recuperação total de 50% das escolas municipais da sede e da zona rural em convênio com o FNDE" (AMARGOSA, 1996, p. 6). Já o documento *"Amargosa: Administração Iraci Silva (1993-1996)"*, que procede um balanço mais amplo da gestão, destaca: "Reforma geral das 55 escolas do município em convênio com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), recuperando a pintura, instalação elétrica, sanitários e salas de aula" (AMARGOSA, 1997, p. 9).

Foram iniciadas as obras de recuperação completa de duas escolas da rede municipal de ensino. Uma delas é o grupo escolar Arthur de Almeida Passos, localizada no Tabuleiro da Lagoa Queimada, que tem cinco salas de aula e atende, atualmente, a 240 estudantes do pré-primário à 4ª. série do 1º. grau. Os serviços envolverão reforma das instalações hidráulicas e elétricas, construção de muros, recuperação das janelas e pintura geral. A outra é a escola Municipal Eraldo Tinoco, situada no povoado de Alto Seco, com duas salas de aula e responsável pelo atendimento de 100 estudantes. Nela, serão realizados serviços de construção de sanitários e pintura do imóvel.

Outro passo importante para a melhoria do nível de ensino em Amargosa tem sido o **Projeto de Nuclearização das Escolas Rurais**, que envolve **61 prédios escolares** espalhados pelo município, **grande parte deles trabalhando com classes multisseriadas**, o que, de acordo com a secretária municipal de Educação, professora Káthia Marise Sales Aquino, **"provoca deficiência no nível de aprendizagem e compromete a qualidade de ensino". O objetivo básico do projeto é acabar com algumas escolas isoladas, transferindo estes alunos e professores para prédios maiores.**

Com isso, as classes se completarão, possibilitando que se acabe com o ensino multisseriado e o trabalho seja feito com classes de séries específicas. "Isso vai criar condições para um melhor acompanhamento pedagógico e racionalização dos custos, além de significativa melhoria no nível de ensino", explicou a secretária. Será possível, igualmente, desenvolver atividades sócio-educativas, como hortas escolares, associações de pais e mestres, campanhas informativas na área de saúde, por exemplo. Káthia Marise esclareceu que **as classes multisseriadas surgem da pequena quantidade de alunos de cada série em uma determinada unidade de ensino, o que faz com que alunos de séries diferentes sejam colocados numa mesma sala de aula.** O primeiro núcleo do projeto será implantado na Escola Arthur de Almeida Passos, assim que for concluída a reforma do prédio. Esta ação englobará 12 classes e 298 alunos.

Ao mesmo tempo, a Prefeitura vem mantendo convênio com a Direc e a Fundação Roquette Pinto para o funcionamento do telecurso do Projeto Um Salto para o Futuro, que já treinou 20 professores municipais e iniciará, agora em setembro, uma nova turma. A proposta do projeto é aperfeiçoar e qualificar os professores da rede municipal. Mas não e só isso. A partir de 27 de agosto os encontros quinzenais entre os professores e a equipe pedagógica municipal vão ser em dois turnos: no primeiro, como já ocorre, haverá a orientação pedagógica e no segundo serão formados grupos para estudar, discutir e avaliar questões metodológicas e de pedagogia. (AMARGOSA, 1993, p. 4, grifo meu).

Concluída a reforma da Escola Municipal Arthur de Almeida Passos, este prédio, conforme previsto, incorporou os alunos e docentes das escolas municipais Áurea Melo e Dr. Paulo de Queiroz, que funcionavam na localidade de Tabuleiro da Lagoa Queimada, na residência de suas professoras, e foram dasativadas. (AMARGOSA, 1993, p. 4).

Os dados levantados em diferentes fontes sobre a gestão Iraci Silva apontam que em 1993, no inicio de seu mandato, havia “61 prédios escolares” (AMARGOSA, 1993, p. 4) – na verdade tratava-se de escolas, um grande percentual ainda funcionando na casa das professoras. Em sua gestão foram construídos mais 5 escolas (AMARGOSA, 1997, p. 9), o que totalizaria 66 estabelecimentos de ensino. Entretanto, as fontes que realizam um balanço de sua gestão apontam a existência de 55 escolas municipais[154] (AMARGOSA, 1997, p. 9), o que significa que 11 escolas foram encerradas em sua gestão. Certamente, se tratava de escolas que funcionavam em casas de professores.

A análise de outros informativos da Prefeitura Municipal de Amargosa no período 1993-1996 demonstra que na gestão Iraci Silva, a pasta da Educação focou o aspecto administrativo-pedagógico. Foi introduzido um acompanhamento mais sistemático dos professores através da ampliação do quadro de coordenadores pedagógicos e da realização de reuniões de coordenação em períodos mais curtos (uma reunião a cada 15 dias); ofertados cursos de aperfeiçoamento (palestras, curso *Um Salto para o Futuro*, etc.); realizado o primeiro concurso público do município, com a abertura de 23 vagas para a área de Educação; implantado as primeiras linhas de transporte escolar em ônibus para deslocar alunos da roça para escolas da cidade, permitindo-lhes cursar os anos finais do ensino fundamental e médio e, também, linhas de carros para deslocamento dos professores que residiam na cidade e lecionavam nas escolas rurais. Também, foi efetivado um remanejamento da rede física escolar, com o encerramento de muitas “escolas” que funcionavam nas residências dos professores e outros espaços improvisados e foram transferidas para prédios escolares construídos para este fim. A quantidade de prédios construídos nesta gestão municipal foi pequena, apesar da força propagandística

[154] Das 55 escolas municipais existentes em 1996, apenas 3 eram urbanas e 52 eram rurais.

que eles assumiram no contexto político local, contribuindo para difundir uma imagem muito positiva da gestora como “grande tocadora de obra”.

No balancete de sua gestão (AMARGOSA, 1997, p. 9-10) há destaque para as seguintes realizações, além da construção de novos dos prédios e reformas dos demais:

> Realização de concurso público para professores de 1º. Grau, elevando assim, o nível de ensino público. (AMARGOSA, 1997, p. 9).
>
> Zoneamento das escolas, com divisão em 7 núcleos de trabalho. (AMARGOSA, 1997, p. 9).
>
> Transporte Escolar. A Prefeitura conta com 6 ônibus escolares, abrangendo 6 regiões da zona rural e beneficiando mais de 400 alunos. Um trabalho que vem sendo realizado desde o inicio do mandato da prefeita Iraci Silva
> (AMARGOSA, 1997, p. 9-10).
>
> Implantação da Coordenação Quinzenal com os professores. Sistema de visitas a zona rural e distritos com o objetivo de preparar aulas, detectar dificuldades e fazer avaliações na sistemática de ensino. (AMARGOSA, 1997, p. 10).
>
> Salário. Nenhum dos funcionários da Prefeitura ganha menos que um salário mínimo pago rigorosamente em dia, e mais 13º., FGTS, PIS e PASEP. Os professores ganham um salário e mais 30% no inicio de carreira, professores da zona rural recebem mais 20% pelo deslocamento e os professores com mais tempo de serviço, o salário aumenta de acordo com os qüinqüênios (de 5 em 5 anos). (AMARGOSA, 1997, p. 10).

Entretanto, apesar dos esforços da administração municipal entre 1993-1996, na campanha eleitoral de 1996 o candidato a prefeito Rosalvinho Sales que era apoiado pela então prefeita, apresentou em seu “Programa de Governo”, mais especificamente, na área “Educação, Cultura, Esporte e Lazer” como meta número 2, a seguinte proposta: “A nuclearização das Escolas Municipais, visando acabar com as classes multisseriadas, elevando a qualidade do ensino, implantando nos distritos o 1º. Grau completo” (AMARGOSA, 1996, p. 2, grifo do autor). Pelo exposto, deduz-se aqui que o “Projeto de Nuclearização das Escolas Rurais” iniciado pela gestão anterior ainda continuava como uma pauta a ser perseguida no âmbito da administração municipal vindoura.

Segundo fontes orais, no momento inicial da nova gestão (1997-2000), período que coincide com o início da aplicação da Nova LDB e do Fundef, procurou-se extinguir as escolas que ainda funcionavam em casas de professores e outros espaços improvisados, de modo que no início do período letivo do segundo ano desta gestão (1998), apenas poucas escolas continuavam funcionando em local inapropriado.

Em um artigo de opinião publicado no jornal *Mais por Amargosa – Informativo da Prefeitura Municipal* em junho de 1999, Káthia Marise Sales, ex-Secretária de Educação em 1993 e 1994, então consultora da Secretaria Municipal de Educação e professora do *Programa Rede UNEB 2000* em Amargosa, discorre sobre "O que é a nuclearização das escolas rurais", apontando suas possíveis vantagens e celebrando os feitos do então gestor municipal, seu parente consangüíneo.

> A rede municipal de ensino em Amargosa assim como na maioria dos municípios do Nordeste, tinha uma característica basicamente rural sendo em sua maioria escolas isoladas **–** na verdade, salas de aulas, onde professores (geralmente leigos) lecionavam em turmas multisseriadas (de 1ª. a 4ª. série da mesma turma). Nuclearizar (sic) estas escolas é um projeto grandioso para a melhoria qualitativa do ensino, seguindo as orientações do MEC, UNICEF e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
>
> Um projeto grandioso também no seu investimento: ampliar o número de salas nas escolas-núcleo, transportar com segurança os alunos de uma localidade a outra, convencer pais e professores da importância e necessidade de tudo isso...só uma administração corajosa e verdadeiramente voltada para a qualidade do ensino poderia assumir tal projeto.
>
> Os benefícios desta nuclearização são amplos e dão a base para o grande salto qualitativo que todos almejamos: a) Progressiva erradicação das classes multisseriadas (em outras palavras, alunos organizados por série, cada série com seu professor). b) Número maior de alunos, possibilitando às escolas municipais atenderem aos requisitos para convênios com outras instituições a fim de receber recursos e doações. c) Melhor possibilidade de acompanhamento do trabalho desenvolvido na escola, presença maior de coordenadores e demais técnicos das Secretarias Municipais. d) Viabilização de condições para implantação de atendimento sócio-educativo, lúdico, artístico, etc. (horta escolar, campeonatos esportivos, gincanas, atendimento psicopedagógico, ações de prevenção à saúde, entre outras). e) Economia de custos visto que o mesmo espaço é utilizado por um maior número de alunos, poupando assim mão-de-obra para serviços gerais, material de manutenção, transporte, etc. (SALES, 1999, p. 11).

Considerando que o artigo foi escrito dois anos e meio depois de iniciado a gestão do prefeito Rosalvinho Sales, infere-se que extinção das escolas multisseriadas através de sua nucleação continuava a ser um problema para a administração municipal. No ano seguinte (2000) o material de campanha da candidata a prefeita Iraci Silva (PDT), que enfrentaria Rosalvinho Sales (PTB), a quem apoiou em 1996, volta a abordar a questão das escolas multisseriadas.

O plano de governo da *"Coligação 'A Volta da FelizCidade': Iraci Silva (Prefeita) e Mic (Vice-Prefeito) - PDT, PSB, PT (versão final)"* (AMARGOSA, [2000]), oficialmente divulgado (publicado, impresso e distribuído), contém 12 páginas e é muito sucinto, por isso nada aborda sobre escolas do campo ou classes multisseriadas. Silencia sobre estas questões tanto no diagnóstico como nas Diretrizes (proposições) e foca suas propostas em aspectos administrativos da rede, tais como recuperação salarial, melhoria das condições físicas, apoio pedagógico. Entretanto, em uma versão ampliada do documento, que entre outros, esmiúça 47 propostas para as áreas de "Educação, Cultura, Esporte e Lazer", consta expressamente a preocupação com as classes multisseriadas. A Diretriz de número 14 deste documento prevê:

> Implantar um Programa de Nucleação das Escolas Municipais, com vistas **à diminuição das classes multisseriadas**, contribuindo assim para a melhoria da qualidade do ensino; e a construção e/ou ampliação dos prédios escolares nas escolas que apresentam estado físico inapropriado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas ou onde a demanda exigir. (AMARGOSA, 2000, p. 2, grifo meu).

Apesar de não ter sido impresso em gráfica e não ter sido amplamente divulgado, pelos custos que isso representava, certamente o documento se constituiria em diretriz para orientar as políticas educacionais municipais de Educação, caso a coligação lograsse êxito no pleito eleitoral de 2000, o que não ocorreu.

Embora não tenha sido possível levantar materiais de campanha do adversário, Rosalvinho Sales, possivelmente este tema tenha sido motivo de algumas proposições semelhantes, sobretudo porque parecia haver um consenso na sociedade em torno destas questões e, mais ainda, porque este candidato e seus

ideólogos (inclusive a profa. Katia Sales) já haviam feito tais proposições em ocasiões anteriores, conforme se viu acima, e se empenhado em materializá-las.

Contudo, apesar das intenções e dos esforços sistemáticos empreendidos por diferentes prefeitos e secretários durante cerca de duas décadas, as escolas multisseriadas não se acabaram em Amargosa! Em 2011, das 30 escolas em funcionamento no meio rural, 23 delas, ou seja, 77%, eram multisseriadas! (SANTOS, 2012, p. 3). Tal como "fênix que renasce", elas resistem e continuam existindo, conforme metáfora apropriadamente formulada por Silva, Paim e Camargo (2008) para se referir à persistência deste tipo de organização da escolaridade nas áreas rurais brasileiras, apesar dos esforços em contrário encetados por gestores de todos os níveis administrativos e colorações ideológicas.

No município de Amargosa o processo de "nuclearização" anunciado em planos de governo de candidatos a prefeito e informativos de gestão municipal foi efetivado de forma mais intensa durante um período de seis anos (1993-1998), nas administrações da prefeita Iraci Silva e do prefeito Rosalvinho Sales. A "nuclearização" realizada não implicou em fechamento de prédios escolares tal qual temos assistido em muitos municípios nesta última década; antes, significou um esforço da administração municipal para a construção de edifícios escolares em regiões onde não se dispunha deste equipamento, que a partir de então passaram a reunir "escolas" que funcionavam na residência das professoras. Deste modo, em um período de 6 anos, a rede municipal de ensino passou por uma grande reestruturação, extinguindo-se o funcionamento de escolas em locais inapropriados. As gestões seguintes consolidaram o modelo implantado e dedicaram-se a promover reformas, melhoramentos e ampliação das escolas e aperfeiçoaram o sistema de gestão dos Núcleos Escolares. Por exemplo, entre 2005-2012, durante a gestão do prefeito Valmir Sampaio (PT), foram procedidas "Realização anual de obras de reformas em todas as escolas da rede com pintura, troca de telhados, colocação de piso cerâmico, revestimento em parede, forro do teto, construção de banheiro e muros, colocação de grades, melhorias nas cozinhas, etc". (AMARGOSA, 2012, p. 60). Além disso, durante as gestões petistas, foram realizados dois concursos públicos e introduzida eleição direta para os cargos de diretores e vice-diretores das escolas. (AMARGOSA, 2012, pp. 57 e 27, respectivamente).

O período entre 1993-1998 parece ser crucial na história da educação rural do município, porque ali se implantou as bases de um modelo de gestão que segue até hoje, portanto há quase duas décadas, com poucas alterações, cabendo destacar os seguintes aspectos: a) Fez-se a opção por extinguir o funcionamento de escolas em casas de professores e espaços improvisados; elas passaram a funcionar em prédios escolares construídos ou reformados pela Prefeitura para este fim; b) Em seguidas administrações municipais procurou-se evitar o fechamento de prédios escolares erguidos para este fim. Apenas em alguns poucos casos, em que houve uma drástica diminuição da população escolar as escolas foram extintas, em anos mais recentes; c) As escolas rurais oferecem apenas matrículas para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF). Os anos finais do EF e o Ensino Médio só são oferecidos em escolas da cidade, na sua quase totalidade em 4 escolas estaduais, visto que a municipalização nestes níveis de ensino não ocorreu no município. O município possui apenas uma escola de Ensino Fundamental II, que funciona na sede e foi construída pelo Governo do Estado e repassada para o erário municipal em 2000, mesmo ano de sua criação; d) Todas as escolas rurais da comuna estão vinculadas à rede municipal. As escolas estaduais que foram criadas em década anteriores foram transferidas para a rede municipal, de modo que não há mais escolas estaduais em áreas rurais, e) As escolas rurais possuem uma "gestão escolar nuclealizada" (Nucleação Administrativa). As unidades escolares rurais foram divididas em Núcleos, sendo que cada um deles comportou entre 5 e 10 escolas, no período; f) Cada Núcleo Escolar possui um Diretor e um Coordenador Pedagógico[155]; g) Em 1997, por influência do Fundef foi aprovado o Plano de Cargos e Salários do Magistério Municipal e nele foi concedido aos professores o direito ao transporte escolar. Desta forma os professores rurais

[155] A figura do Coordenador Pedagógico de Núcleo Escolar já era algo que vinha sendo ensaiado desde o início dos anos 90, embora sem regulamentação. Em 1999 uma lei municipal regulamentou a figura do coordenador pedagógico e introduziu a figura do Diretor e do Vice-Diretor de Núcleo Escolar. A partir de 2005 os diretores passaram a ser eleitos (mandatos de 2 anos, ampliados para 3 anos a partir da eleição de 2007) e a partir de 2006 os cargos de Coordenador Pedagógico começaram a ser preenchidos por concurso. As escolas da cidade, de médio porte, possuem a figura do Vice-Diretor. Apesar do avanço na introdução de critérios mais democráticos para a escolha dos gestores a partir de 2005, alguns destes cargos continuam sendo preenchidos por indicação política. Em 2005 havia 7 Núcleos, sendo que estes possuíam o mínimo de 10 e o máximo de 14 professores.

contam com transporte escolar gratuito para fazer o deslocamento casa-escola-casa.

Este modelo foi mantido e aperfeiçoado administrativamente nas gestões municipais seguintes, sobretudo entre 2005-2008 e 2009-2012. No período apenas uma escola rural foi construída, para substituir o espaço em que funcionava a Escola Municipal São Bento, na comunidade rural por este mesmo nome. Na configuração do modelo implantado nas gestões anteriores, que priorizada a oferta das séries iniciais nas escolas rurais e o deslocamento dos egressos para as escolas da cidade para continuar seus estudos em escolas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio – que se manteve inalterado nas últimas gestões – a rede de prédios escolares existentes no meio rural dava conta das demandas de matrículas desta área. Na primeira gestão petista, foram feitas reformas nas escolas com a introdução de melhorias físicas, tais como construção de sanitários e cantinas, onde não existiam estes; colocação de pisos e revestimentos no chão e nas paredes internas das salas; instalação de água encanada e energia elétrica nos prédios que não dispunham destes serviços. Em alguns casos foram realizadas ampliações do número de salas de aula e erguidos os muros das escolas.

Durante o segundo mandato (2009-2012) duas escolas rurais foram praticamente reconstruídas e ampliadas. Em uma delas, a Escola Municipal Tiradentes, que possuía 2 salas de aula, sua estrutura foi ampliada para 6 salas de aula, instalou-se refeitório, biblioteca, sala de direção e coordenação, com o fito de introduzir a Educação de Tempo Integral. O novo prédio foi rebatizado de Escola Municipal William D’ávila de Bastos. As Escolas Municipais Deolinda Maia Sales (Mata das Covas) e Francisco Juventino de Souza (Cambaúba) foram ampliadas e ganharam sala de direção escolar para abrigar a gestão dos Núcleos Escolares que sediam.

A Tabela 18, a seguir, apresenta a evolução do quantitativo de escolas rurais municipais de Amargosa, em diferentes datas no período entre 1968-2015.

Tabela 9 – Número de escolas rurais no município de Amargosa-Ba, 1968-2015

Ano	Nº. de escolas rurais
1968	66
1971	77
1973	82
1978	100
1993	61
1996	52
2003	39
2004	38
2005	35
2011	30
2015	28

Fonte: Elaboração própria a partir de dados levantados nas seguintes fontes: Amargosa (1968, 1971, 1973, 1978, 1993, 1996, 1997, 2003, 2004, 2005, 2011, 2012) e Almeida (2015).

A persistência das escolas de turmas multisseriadas no município levou a Secretaria Municipal de Educação a aderir ao Programa Escola Ativa em 2007, em momento que o PEA era universalizado para todos os municípios do país que houvesse classes multisseriadas. “Inicialmente foi implantado em 10 (dez) escolas, atualmente abrange 17 (dezessete). A perspectiva é envolver todas as escolas que tenham classes multisseriadas no município”. (AMARGOSA, 2012, p. 8).

Apesar da permanência da multissérie no município, não se observou nas diferentes gestões municipais realizadas ao longo da história aqui analisada, iniciativas que enfrentassem o problema de forma mais efetiva, tais como a realização de cursos de formação que atendessem as especificidades das turmas multisseriadas; elaboração de uma proposta curricular adequada à realidade da multissérie; produção de materiais didáticos e experimentação de técnicas de ensino que atendessem o trabalho docente na multissérie; revisão da arquitetura das escolas para facilitar a organização do tempo e espaço da sala de aula sob uma lógica mais apropriada ao contexto multisseriado; construção de mobiliário escolar adequado a estes fins. Sequer o planejamento pedagógico realizado quinzenalmente pela rede atende as especificidades da multissérie. Neste, os

professores são reunidos por Núcelo[156] e conjuntamente elaboram o planejamento. Mas em todos os Núcleos há escolas multisseriadas e escolas seriadas. Além disso, as escolas multisseriadas possuem diferentes configurações: “multisseriadão”, bi-seriada, tri-seriada, tetra-seriada, penta-seriada, e algumas ainda possuem alunos da Educação Infantil. Ao invés de enfrentar este difícil problema de frente, as gestões têm instituído a seriação como parâmetro para a elaboração do planejamento.

Entretanto, o acúmulo de atividades que temos realizadas sobre o tema turmas multisseriadas em Amargosa, fruto dos projetos *Ruralidades* e *Multisseriação* e de outras ações do CFP/UFRB, muitas das quais desenvolvidas junto a Secretaria Municipal de Educação, nos dão pistas para entender que nos últimos cinco anos há uma preocupação crescente a Secretaria em tratar a realidade da multissérie com um olhar mais sensível, embora não se tenha clareza dos caminhos a seguir para realizar a “transgressão do modelo seriado de ensino”, como propõe Hage. Por parte dos professores, as representações sociais negativas que antes eram predominantes, começam a ser problematizadas e as turmas multisseriadas já começam a ser entendidas não como “uma praga a ser exterminada”, mas como uma opção de organização da escolaridade no campo, que, no entanto, exige o enfrentamento de uma série de aspectos (infraestrutura, recursos didáticos, formação, reforma curricular, etc). As perspectivas concretas de intervenções pedagógicas que vem sendo construídas no âmbito dos projetos *“Pibid Classes Multisseriadas”* e *“Multisseriação e trabalho docente”* nos alimentam de esperança para a construção de um novo tempo em que as escolas multisseriadas sejam concebidas como espaços dignos e propiciadores de uma educação que contribua para a melhoria da formação e da qualidade de vida dos sujeitos do campo, em uma perspectiva mais includente e emancipatória.

[156] A realização de planejamento por Núcleo é algo considerado um avanço pelos professores, quando comparam a realidade amargosense com outros municípios da região.

5.3.2 O Órgão Municipal de Educação e a gestão das escolas rurais

As iniciativas administrativas mais orgânicas do Sistema Municipal de Educação começam a se estruturar no município a partir do ano de 1968, com a criação da Diretoria Municipal de Ensino pela Lei Municipal nº 199 de 11 de setembro de 1967[157]. Esta ação decorre de convênio celebrado entre a Administração Municipal, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e o então Ministério da Educação e Cultura (MEC) no âmbito do Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP). Este programa, criado em 1963 pelo MEC tinha o objetivo de promover a "melhoria do ensino regido por professor leigo, no interior do estado da Bahia". A partir de 1965 o programa teve ampliado os seus recursos e suas metas[158].

Em Amargosa, o programa teve início em 1965. Suas principais ações a nível local consistiram: 1) na criação do Órgão Municipal de Educação que, embora dotado de pouco pessoal e sem estrutura física apropriada, possibilitou a sistematização de dados sobre a realidade da educação municipal, especialmente no meio rural; 2) na oferta de cursos de capacitação denominado "Plano Progressivo de Aperfeiçoamento" para professores leigos, desenvolvidos em três etapas[159], implicando, ao final da última etapa, na distribuição de um kit constituído de materiais tais como gramática, dicionário, atlas geográfico, etc; 3) Na realização de

[157] Fonte: Arquivo Público Municipal de Amargosa, Maço 225.

[158] Dados do programa relativo ao ano de 1967 dão conta que na Bahia, naquele ano, foram atendidos 24 municípios, 843 professores, 504 escolas e 22.047 alunos. 57 supervisores acompanhavam o programa em todo o estado. (BRASIL, 1967, p. 777). No ano de 1969, o programa atendeu na Bahia, 28 municípios, 850 professores cursistas, beneficiando 606 escolas 20.849 alunos (BRASIL, 1969, p. 115). Em 1970 o número de municípios atendidos na Bahia foi de 45, beneficiando 743 professores, 53 escolas e 21.960 alunos (BRASIL, 1970, p. 49). Dados nacionais indicam que em 1970 o programa foi desenvolvido em 22 unidades federativas (19 estados e 3 territórios), atendendo 1.068 municípios, 9.409 escolas, 18.339 professores e 764.380 alunos; neste ano havia ainda 1.604 supervisores do programa em todo Brasil (BRASIL, 1970, p. 18). Ainda segundo a última fonte, número de professores atendidos pelo programa em 1970 (18.339) era muito inferior ao número de professores não titulados existente em todo pais que era de 186.603.

[159] Primeira etapa: de 08/02 a 13/02/1966; segunda etapa: de 04 a 31/07/1966; terceira etapa: de 09/01a 23/02/1967. Um total de 75 professores participaram da 3ª. etapa, sendo 50 de Amargosa, 5 de Mutuípe, 5 de Brejões, 3 de Milagres, 6 de Dom Macedo Costa, 5 de Souto Soares e 1 de Ituberá (AMARGOSA, 1967). Como o curso tinha continuidade é possível que esta tenha sido a mesma quantidade de cursistas participantes das três etapas, com pouca alterações devido a algumas desistências, como aconteceu com a Profa. Maria Valmira Andrade (Amargosa), que não freqüentou a última etapa porque deixou de ser professora.

visitas periódicas às escolas; 4) Na promoção de reuniões periódicas de planejamento com os professores[160], etc.

A finalização do PAMP no inicio da década de 1970, parece ter significado um recuo no processo de organização e gestão da educação municipal. Buscas realizadas no Arquivo Publico Municipal sinalizam uma lacuna de dados a partir este período. No Arquivo da SEC os dados mais antigos referem-se ao final daquela década, mais precisamente 1977, período que coincide com o início da gestão do prefeito João Ângelo Pereira (1977-1982), e com as falas das professoras Rita e Celeste, que afirmam que "[...] a coordenação começou pra valer foi com João Ângelo". Nesta época, com apoio do PROMUNICÍPIO, foi efetivamente implantado o Órgão Municipal de Educação (OME), então chamado de Diretoria Municipal de Educação, sob direção da profa. Maria Lygia Lopes, que logo deixaria a gestão para implantar uma escola particular, a Escola Mundo Encantado. A permanência de membros da mesma equipe que iniciou o trabalho em 1977, durante as décadas seguintes, ao lado do apoio de programas como o Promuniciio, Pronasec E Edurural, parece ter garantido a estabilidade e aperfeiçoamento do OME que vai se consolidar com a criação da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esportes e Lazer no início de 1989, no contexto pós-Constituição de 88, que garantiu mais autonomia às municipalidades.

As demandas iniciais do OMC consistiram no levantamento, organização e sistematização dos dados referentes à rede; formalização de contratos de trabalho; e à fiscalização e acompanhamento das atividades docentes, com ênfase no cumprimento de exigências burocráticas tais como funcionamento regular das escolas, aplicação de avaliações (testes e provas bimestrais), preenchimento e entrega de *Atas de Resultados Finais* e de *Cadernetas Escolares* pelos docentes; emissão de Históricos Escolares, etc.

Outra função relevante assumida pelo órgão era a distribuição de equipamentos e materiais didáticos aos professores, para utilização nas escolas.

[160] Documentos encontrados no Arquivo Público Municipal de Amargosa apontam como meta da Diretoria Municipal de Ensino a realização de reuniões mensais com os professores. Em alguns relatórios (certamente elaborados para serem enviados à Secretaria Estadual de Educação ou à Coordenação Estadual e Nacional do PAMP) consta a realização de encontros com os docentes. Entretanto, as professoras que atuaram nas décadas de 1960 e 1970 negam que tenham existido este tipo de atividade antes de 1977 ou 1978, quando elas passaram a ocorrer constantemente.

Aqui se situam a distribuição de filtros escolares, quadros negros, livros didáticos, cadernos, lápis e outros materiais. A distribuição da merenda escolar, instituída a partir da década de 1960, embora de forma inconstante, é outra função que ocupou destaque no âmbito deste Órgão, a ponto de ter sido criado neste, formalmente, ainda nos anos 1970, o Setor de Merenda Escolar, chefiado por funcionário designado em portaria.

As demandas de caráter mais pedagógico têm uma presença inconstante, modificando-se de acordo com as influências de programas e políticas externas e, também, do perfil da equipe gestora e inicia no município a 1977 com a constituição de uma equipe para cobrir esta demanda. Entretanto, os dados levantados indicam que este Órgão Municipal de Educação, em seus diferentes momentos históricos até a atualidade, assumiu um papel mais de mediador da implantação de programas e políticas provenientes de órgãos superiores (Secretaria Estadual de Educação e Ministério da Educação), que formulador de propostas, políticas e programas que atendessem às necessidades do município.

As alterações sofridas no âmbito da rede física no período em tela, acima referidas, sobretudo aquelas ocorridas nas últimas duas décadas e meia são resultantes dos efeitos das políticas educacionais desenvolvidas no município no contexto posterior à promulgação da Constituição Federal de 1988, em que se destacam fixação de percentuais de recursos municipais para a Educação (CF 1988); e a aprovação de um novo marco jurídico para a educação nacional, a LDB, o Fundef, etc., no contexto da reforma do estado, nos anos 1990; bem como de programas decorrentes destes novos marcos legais, tais como a Política Nacional de Transporte Escolar, as políticas de municipalização do ensino fundamental, os programas de formação de professores em serviço (Proleigos, Rede UNEB 2000, Proformação, Proletramento, Gestar, etc), os programas de aceleração da aprendizagem escolar, a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, a ampliação do acesso à Educação Infantil, etc.

Estas políticas são agenciadas a nível local pela Secretaria Municipal de Educação, criada em 1989 e estruturada de forma progressiva nos anos posteriores.

Entre o final da década de 1990 e o inicio da década de 2000, a Rede passa a assumir as escolas estaduais de ensino fundamental I, localizadas na sede, através

da política de municipalização da educação implantada pelo Governo do Estado da Bahia. A administração municipal, que no início dos anos 1990 não possuía nenhuma escola no espaço urbano, agora possui sete instituições, todas elas municipalizadas[161].

5.3.3 Os professores: formação e prática, regime e condições de trabalho

O perfil do corpo docente sofre uma significativa alteração ao longo do tempo aqui estudado. Antes, a quase totalidade dos professores eram mulheres, contratadas, leigas, possuíam baixa escolaridade, residiam próximo as suas residências, lecionavam em suas casas e recebiam proventos muito inferiores ao Salário Mínimo. Hoje, embora ainda exista um número significativo de professoras contratadas[162] sobretudo nas escolas do campo seriadas e multisseriadas, a maioria são graduandos, graduados ou pós-graduados[163], residem na cidade, lecionam em prédios escolares e recebem salários que variavam de um salário mínimo (professor contratado) a R$ 3.846,56 para o ano de 2012. (AMARGOSA, 2012, p. 72)[164]. O regime de trabalho por contrato temporário gerava e ainda gera instabilidade e deixa a função docente refém dos interesses políticos locais.

---

[161] São as seguintes escolas: Vivalda Andrade de Oliveira (Santa Rita), Mons. Antônio José de Almeida (Cajueiro), D. Florêncio Sisínio Vieira (Catiara), Rosalina Bitencourt (Rodão), Maria Jose Valoso (Santa Rita), Edelvira Sales (Centro), todas de Ensino Fundamental I; e, ainda, a Escola Municipal Profª. Dinhorah Lemos da Silva, que oferta o Ensino Fundamental II.

[162] Segundo Almeida (2015, p. 88), este índice era de 36% em 2014, para o caso de 61 professores rurais. Entretanto, Almeida (2012, p. 96), coligindo dados de 2011 em uma amostra de 24 professores de turmas multisseriadas que participavam do Programa Escola Ativa, encontrou um índice de 88% de contratados. A efetivação de professoras aprovadas no concurso público realizado em 2012 contribuiu para reduzir significativamente este índice. Um quarto concurso, realizado em abril de 2015 parece melhorar a situação.

[163] Segundo Almeida (2015, p. 88) havia em 2014 um total de 224 professores atuando na rede municipal (61 deles atuando em escolas rurais). Dos 224 docentes, 193 possuiam licenciatura (eram 190 pedagogos e 3 licenciados em Educação do Campo/UFBA), 5 possuiam o nível médo na modalidade Normal e 26 foram classificados na categoria “Outros”). Dos 61 professores que atuavam no campo, 46 residiam na cidade e 15 no campo.

[164] Este valor refere-se ao salário bruto de um professor efetivo, com pós-graduação *lato sensu*, que ingressou na rede em 1981 e possuía um regime de trabalho de 40h. A média salarial de professores com regime de 20h semanais, em 2012, girava em torno de R$1.600,00 a R$1.800,00, por exemplo, um professor com nível médio, que ingressou na rede em 1982, recebia R$1678,03; outro, com pós-graduação *lato sensu* que ingressou em 1991 recebia R$ 1.766,12 (AMARGOSA, 2012, p. 72). Valor do Salário Mínimo em 2012 = R$ 662,00.

Os dados encontrados no Arquivo Público Municipal parecem indicar que alguns gestores se mostraram mais cuidadosos com estes instrumentos, pois, para alguns períodos encontramos uma série de documentos (contratos), o que parece indicar que nestes períodos todos os regentes assinavam este documento. Entretanto, eles tinham vigor apenas durante o período letivo, geralmente entre março e dezembro, podendo a ser renovado no ano seguinte.

A Constituição Federal de 1988 possibilitou a efetivação dos professores que possuíam mais de cinco anos de serviço e, instituiu a exigência de concurso para o ingresso no serviço público. Entretanto, apenas seis (6) anos depois, em 1994, no governo da Prefeita Iraci Silva, foi realizado o primeiro concurso público municipal, abrangendo também a carreira do magistério. Na ocasião foram oferecidas 23 vagas.

O segundo concurso público foi realizado doze (12) anos depois, em 2006, na gestão do Prefeito Valmir Sampaio, quando foram 28 vagas para Professor de Nível I. Em 2012, na segunda gestão deste alcaide, foi realizado outro concurso, que abriu 15 vagas para docência nos anos iniciais[165].

O contato com a realidade municipal nos permitiu identificar que muitos destes professores passaram por cursos de formação de curta e longa duração em suas trajetórias profissionais. Na década de 1960, houve cursos de "treinamento" com carga horária que chegou a mais de 3.000 horas (PAMP). Nos anos 70 e 80, também foram oferecidos diversos cursos, porém com carga horária menor[166]. Ainda no final dos anos 70, foi oferecido o curso Haprol, um curso de longa duração, para habilitação do professor leigo[167]. A partir dos anos 90, houve cursos de formação tais

[165] O *Memorial de Gestão (2005-2012)* do prefeito Valmir Sampaio afirma que em 2005, no primeiro mandato, a Prefeitura tinha 770 funcionários, sendo apenas 234 efetivos. Em dezembro de 2012, a prefeitura possuía 697 funcionários efetivos, "um número três vezes maior em relação ao encontrado" (AMARGOSA, 2012b, p. 27). O Concurso Público realizado em 2006 (Edital 01/2006 de 14/09/2006), o segundo na história do município, ofereceu 282, sendo 28 para Professor de Nível I, 12 para coordenador pedagógico (o primeiro concurso desta natureza no município) e 10 para assistente de classe (AMARGOSA, 2006, pp. 4 e 6). O concurso realizado em 2012 disponibilizou 190, sendo 15 para a docência nas séries iniciais, 4 para coordenador pedagógico, 15 vagas para assistente de classe e 1 para pedagogo. (AMARGOSA, 2012a, p. 14). No concurso de 2006 inscreveram-se 2.784 pessoas, sendo 384 candidatos para as vagas do magistério de Nível I. O concurso de 2012 teve 10.480 inscritos "mostrando o quanto se tornou atrativa a carreira de funcionário público no município de Amargosa" (AMARGOSA, 2012b, p. 27).

[166] Encontramos com nossas colaboradoras, certificados de participação em cursos de "treinamento em 1973 com carga horária de 160 h e de 80 horas em 1981.

[167] Não foi possível levantar maiores informações sobre este curso no município.

como o Proleigos I e II, e o Programa Rede UNEB 2000. Nos anos 2000, foi oferecido o Proletramento, Gestar, Progestão, Escola Ativa, e mais recentemente, Pacto pela Educação e Pnaic.

Destes, apenas o Escola Ativa volta-se para a realidade das escolas multisseriadas, conforme abordado no Cap. 4. Cumpre destacar, ainda, a formação custeada com seus próprios recursos em cursos de graduação e pós-graduação em faculdades privadas.

A docência dos professores que atuaram em turmas multisseriadas no município de Amargosa é o objeto desta tese. Foi no contexto sócio-histórico e cultural esboçado neste capítulo que estes sujeitos nasceram, cresceram, estudaram e tornaram-se professores. O capítulo a seguir toma as memórias de sete colaboradores como mote para analisar a docência na conjuntura das turmas multisseriadas, cruzando vários períodos históricos e várias dimensões do ensinar no contexto da multissérie.

VI. NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE TURMAS MULTISSERIADAS: diálogos sobre docência e memória

---

"Muita história pra contar. Minha vida dá uma novela"
(Profa. Maria Valmira, entrevista, 2015)

"Eu não guardei a minha história. Eu não guardei nada, nada, nada! A minha história é toda oral, vamos dizer assim (risos)." (Profª. Valdete Ferrari, entrevista, 2013).

O presente capítulo objetiva apresentar e analisar as narrativas de seis professoras e um professor de turmas multisseriadas, portanto de sete colaboradoras, que exerceram à docência neste contexto em diferentes momentos históricos entre 1952-2014. Inicialmente, caracterizo as colaboradoras da pesquisa, apresentando o perfil biográfico do grupo, destacando o contexto familiar de onde provém, sua trajetória de escolarização e atuação-experiência profissional, com ênfase na docência em turmas multisseriadas. Na sequência, discuto questões que emergiram das narrativas, reunindo-as em diferentes categorias teóricas, considerando questões de formação relacionadas ao nível de escolarização, de inserção profissional, de atuação em turmas multisseriadas, condições de trabalho docente, concernentes ao vínculo profissional, início da carreira e sua permanência ou não até a aposentadoria. Tais categorias foram elaboradas, a partir da pré-análise, leitura temática e análise interpretativa-compreensiva, cruzando-as com as discussões teórico-metodológicas discutidas no processo da tese.

Para a análise, tomo como referência as discussões construídas por Souza (1014) e Bertaux (2010), no que se refere ao trabalho analítico de narrativas biográficas, mediante diversas leituras dos textos narrativos, da pré-análise, da análise temática e, por fim, da análise interpretativa-compreensiva das narrativas das colaboradoras, a fim de apreender sentidos e significados expressos em suas histórias de vida.

6.1 MODOS DE DIZER: sobre as colaboradoras da pesquisa

Apresento neste tópico o perfil biográfico das colaboradoras da pesquisa, sendo seis professoras e um professor, conforme já indicado em outros momentos desta tese. As colaboradoras atuaram como professoras de turmas multisseriadas em escolas rurais do município de Amargosa-Ba, em diferentes momentos, entre os

anos de 1952-2014 e com duração variada que oscilou de 3 a 30 anos de docência em turmas com esta configuração.

A ordem de apresentação das biografias das colaboradoras seguiu um critério cronológico, de modo que inicio com a professora Valdete, que iniciou seu exercício no magistério em turmas multisseriadas no ano de 1952 e concluo com o professor Amilton, que ingressou no magistério rural em 2005. Há apenas uma exceção neste critério: a professora Maria Valmira, que deveria ser a terceira a ser apresentada, porque iniciou suas atividades docentes em 1964, foi colocada como segunda colaboradora neste trabalho, em virtude de ter sido aluna e substituído a professora Valdete na Escola Rural de Itachama. Queria com isso aproveitar as considerações sobre o contexto em que atuou a professora Valdete – a Vila de Itachama, e a referida escola – que era o mesmo em que atuou a professora Maria Valmira, evitando quebras na organização do texto. Assim, a professora Rita que iniciou suas atividades docentes em 1963 é aqui apresentada como a terceira colaboradora. Em seguida, apresento as biografias das professoras Maria da Paz (Paizinha) e Maria Celeste que ingressaram no Magistério rural no mesmo ano, em 1977. A professora Maria de Lourdes, que iniciou seu percurso docente nos anos 80 é a sexta a ser apresentada, seguida do professor Amilton Nunes, que finaliza as apresentações.

O Quadro 4, adiante, apresenta um breve perfil das colaboradoras, considerando a idade quando da realização das entrevistas, o período de atuação profissional docente em geral e em turmas multisseriadas, a formação acadêmica que possuíam durante o período em que exerceram a docência na multissérie, bem como o vínculo profissional, considerando o início da carreira e a sua permanência no magistério municipal.

A idade indicada na coluna 2 do Quadro 4, corresponde à idade que as colaboradoras possuíam na data em que as entrevistas foram realizadas, seguido, entre parênteses, do ano em que nasceram[168]. Exceto a professora Valdete, que também exerceu a docência em áreas urbanas nas cidades de Amargosa e Salvador; e a professora Lourdes que exerceu atividades não docentes (merendeira,

[168] A entrevista com a Prof[a.] Maria Celeste foi realizada em 2012. As entrevistas com as professoras Valdete, Lourdes e Amilton foram realizadas em 2013. As (duas) entrevistas com a professora Rita foram realizadas em 2014. As entrevistas com as professoras Maria Valmira e Paizinha foram realizadas no início de 2015.

auxiliar de biblioteca e secretaria escolar) em uma escola da cidade de Amargosa, todas as demais colaboradoras só atuaram na docência em escolas rurais do município de Amargosa.

Quadro 4 – Perfil das colaboradoras da pesquisa

Nome	Idade* / ano que nasceu	Período de atuação profissional docente (geral)	Período de atuação em turma multisseriada	Formação durante o exercício da docência em turmas multisseriada	Vínculo empregatício
Valdete Ferrari	83 (1930)	1952-1996	1952-1963 (Professora); 1970-1977 (Delegada Escolar)	Curso Normal (1951)	Concursada
Maria Valmira	68 (1947)	1964-1966	1964-1666 (Professora)	"4º. ano primário" (1960)	Contratada
Rita Santos	67 (1947)	1963-1992	1963-1992 (Professora)	"5º. ano primário" (1961), "Supletivo de 1º grau"(1975)"	Contratada. Efetivada pela CF 88.
Maria da Paz (Paizinha)	56 (1959)	1977-2014	1980-1992; 2009?-2014 (Professora)	"4º. ano primário" (1974?), PROLEIGOS (2001)	Contratada. Efetivada pela CF 88
Maria Celeste	58 (1954)	1977-2002	1977-2002 (Professora)	"5º. ano primário" (1961), "Supletivo de 1º grau"(1979)", PROLEIGOS" (2001)"	Contratada. Efetivada pela CF 88.
Lourdes Almeida	51 (1962)	1984-1995	1984-1995 (Professora)	"4ª. série primária" (1972).	Contratada. Efetivada pela CF 88.
Amilton Nunes	35 (1978)	2005-2014	2005-2014 (Professor)	Curso Normal (2004), Licenciatura em Pedagogia (UFRB, 2012), Esp.em Educação do Campo (UFRB, 2012)	Contratado (2005-2012) / Concursado (2013-2014)

Fonte: Elaboração própria, com base nas entrevistas narrativas.

Pela análise do Quadro 4, identificamos que as colaboradoras tiveram diferentes tempo de atuação em turmas multisseriadas, sendo este período de 12 anos para a professora Valdete, 3 anos para a professora Valmira, 30 anos para a professora Rita, 18 anos para a professora Paizinha (houve uma interrupção para atuação em turmas seriadas, durante 19 anos), 25 anos para a professora Celeste, cerca de 12 anos para a professora Lourdes e 10 anos para o professor Amilton.

Exceto a professora Valdete e o professor Amilton que ingressaram no magistério portando o diploma de curso Normal, as demais cinco colaboradoras

iniciaram seu percurso docente possuindo apenas o “ensino primário” completo, que foi acrescido de outras formações realizadas ao longo de sua trajetória profissional docente. À exceção da professora Valdete que ingressou como professora concursada, todas as demais colaboradoras ingressaram no magistério municipal com vínculo empregatício precário (contrato), conseguido geralmente mediante pedidos feitos por elas ou seus familiares aos chefes políticos locais, ou mesmo através da oferta feita por estes às colaboradoras e seus familiares como retribuição ao apoio oferecido durante as campanhas. Porém, em quatro casos as colaboradoras foram beneficiadas pela Constituição Federal de 1988 que efetivou os funcionários com mais de cinco anos de carreira que haviam ingressado no serviço público sem concurso, exigindo a partir desta data o ingresso exclusivamente através de concurso público, preceito legal nem sempre considerado na história recente do município, principalmente em se tratando do caso de professores rurais[169].

Os percursos de escolarização e de atuação profissional de cada uma das colaboradoras são marcados pelos contextos familiares e comunitários de onde provêm e tiveram grandes influências das políticas educacionais implantadas no município em cada período histórico. Apresento, então, a seguir, o perfil biográfico das colaboradoras da pesquisa.

6.1.1 Professora Valdete Ferrari Cajado

Valdete Ferrari Cajado, 83 anos[170], nasceu na localidade rural de Baixinha, município de Ubaíra, na fronteira de Amargosa, em 28 de julho de 1930. É filha de um imigrante italiano, fazendeiro e agente administrativo da Prefeitura de Ubaíra, uma espécie de coletor municipal no distrito rural Baixinha e seu entorno, e de “mãe

[169] Entre 1989 e 2006, portanto durante os 18 primeiros anos de vigência da Constituição Federal de 1988 apenas um concurso foi realizado no município, sendo este em 1994, na gestão da prefeita Iraci Silva. O segundo concurso foi realizado em 2006, o terceiro em 2012, ambos na gestão do prefeito Valmir Sampaio. Agora em 2015 foi realizado o quarto concurso da história da administração municipal, na gestão de Karina Silva. Pesquisa feita por Almeida (2012) com uma amostra de 24 professores que atuavam em turmas multisseriadas em escolas rurais de Amargosa em 2011 indicam que 88% delas eram contratadas e apenas 12% eram efetivas.

[170] Idade correspondente à data de entrevista, realizada em 29/7/2013.

analfabeta, mas muito corajosa". Estudou os anos iniciais na Escola Mixta da Vila da Baixinha, instituição estadual, tendo quatro professoras, todas elas possivelmente possuidoras do diploma de Curso Normal, realizado em Salvador. Em fevereiro de 1945 migrou para a cidade de Nazaré das Farinhas, no Recôncavo da Bahia, onde, após lograr êxito no Exame de Admissão, fez o Curso Ginasial e concluiu o Curso Pedagógico em 14/12/1951, no Educandário de Nazaré[171].

Logo em seguida, aprovada em concurso público estadual, foi nomeada para a Escola Rural de Itachama, distrito rural de Amargosa, onde iniciou seus trabalhos em 24/08/1952, em uma turma multisseriada. Ali conheceu seu futuro esposo, casou-se e teve quatro filhos.

Segundo afirmou na entrevista, em 05/02/1965[172], já viúva, transferiu-se para cidade de Amargosa onde residiu até fevereiro de 1977. Neste período, tendo conseguido ampliar seu regime de trabalho para 40 horas semanais, atuou em escolas primárias, seriadas, na cidade, exercendo a docência e assumindo a Secretaria Escolar de uma unidade de ensino, a Escola D. Florêncio Sisínio Vieira. Paralelamente, fez o curso de Técnico em Contabilidade no Colégio Estadual Pedro Calmon, participou de cursos de aperfeiçoamentos oferecidos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) em parceria com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, em Salvador; exerceu a docência no curso ginasial no Colégio Estadual Pedro Calmon e, entre 1970 e 1976, foi Delegada Escolar, função que lhe incumbia a responsabilidade de acompanhar as escolas estaduais de menor porte, rurais e urbanas, que não possuíam diretor.

Transferida, a pedido, para Salvador no início de 1977, a fim de acompanhar os filhos que migraram com vistas a ingressar no ensino superior. Assumiu à docência em escolas primárias em vários bairros da capital baiana, no Centro e no

[171] A ausência de escolas de nível secundário na região de Amargosa, motivou a migração para Nazaré. O *Educandário de Nazaré,* foi criado em 1934, sob direção da professora Guiomar Muniz Pereira (1895-1957), que era natural de Amargosa e migrou para a cidade de Nazaré das Farinhas, no Recôncavo da Bahia, no início do século XX, onde casou-se e implantou sua escola que funcionou em regime de internato (feminino) e externato misto e tornar-se-ia famosa na região, atraindo, sobretudo, adolescentes filhas das famílias que possuíam maiores posses e desejavam acessar um saber ainda negado pelo Estado, por conta da inexistência de escolas públicas que oferecessem os então níveis de ensino secundário e médio. A biografia desta educadora escrita por Passos (2005) apresenta alguns elementos interessantes sobre o referido educandário, sua principal obra educacional.

[172] Esta data não coincide com a data informada pela profa. Valmira que afirma que assumiu a docência nesta escola no início de 1964, "depois que a professora Valdete saiu de Itachama"

Subúrbio, prestou vestibular e ingressou na Universidade Católica de Salvador (UCSal), concluindo o curso de Licenciatura em Letras, em 1980. Em seguida, lecionou no Colégio Militar da Bahia, exerceu a direção da Escola Estadual Sátiro Dias, na Pituba, Salvador, em 1987, bem como atuou como técnica da Secretaria Estadual de Educação, aposentando-se, finalmente, em 1996.

6.1.2 Professora Maria Valmira Andrade de Souza

Maria Valmira Andrade de Souza, 68 anos, nasceu na localidade rural de Aticum, distrito de Baixinha, município de Ubaíra-Ba, vizinho a Amargosa, em 1947. Era a mais velha dos cinco filhos (duas mulheres e três homens) de um casal de médios proprietários rurais. Aprendeu a ler e a escrever em casa, com a mãe.

No início de 1957, prestes a completar 10 anos de idade, em virtude de não existir escola nas proximidades de sua moradia, veio residir na cidade de Amargosa junto com mais três primas que haviam migrado para estudar. Nesta cidade estudou o primeiro ano primário, inicialmente no Grupo Escolar Almeida Sampaio, sendo transferida com os demais alunos e professores deste estabelecimento para a Escola Maria Rosa de Noronha, inaugurada em 14/07/1957, logo denominada Escolas Reunidas Almeida Sampaio.

No ano seguinte, diante da necessidade de sua mãe ter alguém lhe ajudando na criação dos filhos menores, retornou ao Aticum. Durante o ano de 1958, segundo informa, estudou na Escola Estadual de Baixinha, no distrito de Baixinha, Ubaíra, a mesma onde estudou a professora Valdete, a cerca de uma hora de distância da propriedade de seus pais.

Em 1959, acometido por uma doença que lhe dificultava trabalhar na roça, seu pai vendeu a propriedade e migrou com a família para a Vila do Distrito de Itachama, pertencente a Amargosa, com o objetivo de “botar um comércio”, instalando-o em uma casa cedida por um parente. Neste Distrito, Valmira estudou o 3º. e 4º. anos primário na Escola Rural de Itachama, em 1959 e 1960, sendo aluna da profa. Valdete Ferrari.

Concluído o primário, tentou o Exame de Admissão ao ginásio e, sem êxito na primeira tentativa, não prosseguiu os estudos, sobretudo, porque o curso ginasial oferecido pela Escola Santa Bernadete era particular e muito caro e "[...] minha mãe e meu pai disse na época que não ia me colocar para estudar [...]", porque "[...] naquela época as pessoas eram criadas para casar, os pais criavam família só para casar e não pensava muito em estudo [...]" (Entrevista, 2015)

Entre 1961 e 1963, após aprender corte com uma prima na zona rural de Ubaíra, exerceu a atividade de costureira na Vila de Itachama, atendendo ampla clientela da região, o que fez incrementar o comércio de seu pai que também vendia tecidos, além de secos e molhados.

No início de 1964, com a migração da profa. Valdete Ferrari para a cidade de Amargosa, foi indicada por esta para assumir o seu lugar na Escola Rural de Itachama, atividade que exerceu nos anos de 1964, 1965 e 1966. Durante o ano de 1966 frequentou o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP)[173], tendo participado de duas etapas de curso de formação em Amargosa, não chegando a concluí-lo em virtude de um casamento forçado pela sua família, o que a fez emigrar de Itachama, deixando a escola.

Casada, morou por seis anos na zona rural de São Miguel das Matas, em propriedade de seu sogro. Neste período tentou articulações com a prefeitura miguelense para atuar como professora leiga, mas não conseguiu, "[...] pois já tinha uma professora lá nessa região e ele [o prefeito Ademário Vilas Boas] não ia tirar a que tinha para me colocar [...]". No início de 1973, migrou com seu esposo e suas três filhas pequenas para a cidade de Vitória da Conquista "[...] para procurar uma vida melhor [...]", abrindo uma mercearia "[...] que vendia de tudo um pouco: secos e molhados, bebidas, cereais [...]" (Entrevista, 2015). Cerca de um ano e meio depois, o insucesso deste empreendimento comercial obrigou a família a retornar para a fazenda do seu sogro em São Miguel das Matas, onde ficou mais dois anos. Em 1975, vendo a necessidade de sua filha mais velha estudar, comprou uma casa na cidade de Amargosa onde passou a residir, abrindo novamente uma pequena mercearia. "[...] Eu ficava tomando conta do comércio e ele [o marido] ficava para lá

[173] Abordarei este programa mais adiante.

e para cá [...]", trabalhando, durante o dia na propriedade rural de São Miguel das Matas e dormindo em Amargosa.

O ensejo de residir em Amargosa e o desejo de continuar os estudos, a fez matricular-se no curso Supletivo de 1º. Grau, nos anos de 1978 e 1979. "[...] Eu trabalhava o dia todo e de noite eu ia fazer o supletivo [...]". Em 1980 fez o primeiro ano básico do então ensino de 2º grau, no Colégio Estadual Pedro Calmon e em 1981 e 1982 fez o curso de Magistério. Entre 1983 e 1984 fez o curso técnico de Contabilidade neste mesmo estabelecimento de ensino.

Divorciada em 1983, precisando de emprego e já com o diploma de Magistério em mãos, tentou conseguir uma colocação para atuar como professora em uma escola da cidade, onde haviam vagas e várias de suas colegas do curso de Magistério obteve colocação, mas desistiu do intento ao descobrir que a regra social e política da época lhes exigiam ter que procurar o prefeito, de quem já era eleitora fiel há duas décadas, para pedir a vaga: "[...] eles queriam que eu fossem pedir [...] essa vaga para ficar devendo esse favor [...] Eu não quis pedir [...] Eu achei que não era justo [...]. Eu achei que não tinha necessidade disso, já que ele sabia que eu tinha estudado, que tinha feito meu curso e tava pronta para ensinar. Porque eu tinha que ir lá pedir? [...]" No final do ano de 1986 (ano de eleição estadual), por intermédio de um primo que era prefeito de São Miguel das Matas, conseguiu uma colocação para lecionar em uma escola na cidade de Amargosa, no turno noturno, o que fez durante seis meses, sem receber remuneração. "[...] Disseram assim: '-Vai sair o governo velho e vai entrar um outro novo'. Saiu João Durval e ia entrar Waldir Pires e aí disseram assim: '- Pode continuar ensinando que com seis meses Waldir Pires vai pagar'. Não só eu, mas várias professoras. E aí com seis meses, quando Waldir entrou, não pagou a ninguém. A gente trabalhou esses seis meses e [o Governo do Estado] não pagou a ninguém. Trocou o governo e aí Waldir Pires mudou todo mundo [...]". (Entrevista, 2015).

Com o divórcio conjugal, continuou assumindo o seu comércio, atividade que exerce, sozinha, ainda hoje, embora tenha diminuído o número de itens disponibilizados à venda. Demonstrando seu indelével gosto pelos estudos, vem vivenciando recentemente uma nova empreitada: "[...] Quando surgiu o cursinho [preparatório] para [ingressar na] UFRB, em 2009, fiz seis meses de cursinho e em

2011 eu entrei na UFRB [...]". Atualmente cursa o 8º. semestre do curso de Licenciatura em Química.

6.1.3 Professora Rita Souza dos Santos

Rita Souza dos Santos, 67 anos, nasceu na localidade rural de Palmeira, Amargosa-Ba, em 11 de julho de 1946[174]. Foi a terceira filha de uma família de pequenos agricultores que teve 13 filhos[175]. Iniciou seus estudos na localidade rural de Cabeça do Boi, município de São Miguel das Matas, distante cerca de 18 km da Palmeira, por volta dos 6 anos de idade, ocasião em que passou a residir com seus avós maternos. Ali, estudou na Escola Santo Antônio, regida por uma tia (Luzia Andrade) que era professora leiga municipal. Com cerca de 8 anos de idade, em 1954, regressou à casa de seus pais na Palmeira para estudar em uma escola que havia iniciado suas atividades na região e funcionava na casa da regente, Professora Loura Tibúrcio. A escola era particular. "[...] Quem pagava era os pais. Papai pagava um conto de reis, pra cada filho [...]". Nesta escola, além de Rita, estudavam mais duas irmãs, um irmão e outros alunos e alunas da região.

Dois anos depois, em 1957, com o encerramento da escola por conta do casamento e migração da professora para Ipiaú-BA, Rita passou a deslocar-se diariamente, a pé, em companhia de um irmão e duas irmãs mais velhas, para a cidade de Amargosa, em um trajeto de cerca de 12 km diários (ida e volta), onde estudou na Escola da Professora Lourdes Moraes. Esta escola atendia uma turma multisseriada e funcionava no bairro da Catiara, na periferia da cidade, em uma casa/sala alugada pelo governo do Estado, sob a denominação oficial de Escola Clóvis Augusto Veloso Sales. Ali estudou o 1º. e 2º anos primário, visto que a nova professora, formada em curso Normal em Salvador, considerou as aprendizagens adquiridas pela aluna nas duas escolas anteriores (a Escola Santo Antônio, na Cabeça do Boi; e a Escola de Loura de Tibúrcio, na Palmeira), feita com *ABC* e *Cartilha*, como uma preparação inicial.

[174] O nome original da professora é Rita Andrade Souza. Com o seu casamento em 28/4/1971 passou a chamar-se Rita Souza dos Santos.
[175] Sua mãe ficou grávida por 21 vezes, mas apenas 13 vingaram.

Após estudar dois anos nesta nova escola (1957 e 1958) prosseguiu os estudos nas Escolas Reunidas Almeida Sampaio, unidade de ensino inaugurada em julho de 1957 pelo Governo do Estado da Bahia, no centro da cidade. Ali, cursou o 3º., 4º., e 5º anos primário, respectivamente, em 1959, 1960 e 1961, sendo aprovada com distinção e louvor e, inclusive premiada, em uma ocasião, como melhor aluna da classe. Pretendia continuar os estudos, mas foi impedida pela ausência de escolas públicas que oferecessem o, então, ensino secundário no município e pela precária condição econômica de sua família, que não poderia arcar com as mensalidades cobradas pelo Ginásio Santa Bernadete, que atendia as moças da elite da região[176].

Após passar o ano de 1962 na roça com seus pais, em 1963, então com 16 anos de idade, conseguiu junto ao então prefeito Josué Sampaio Melo autorização para abrir uma escola municipal, estando esta condicionada a apresentação de uma lista de possíveis alunos com cerca de 30 nomes. Cumprida a missão, a Escola Agostinho Machado foi instalada em 05 de março de 1963, na sala de visitas da casa de seus pais, que se responsabilizaram por confeccionar o mobiliário necessário: mesa de tábuas e bancos. A Prefeitura forneceu um quadro-negro, pagava-lhe o salário e o aluguel da sala[177]. Como ainda era de menor, a regência da escola foi registrada, oficialmente, no nome de sua mãe, por cerca de dois anos, até 19/09/1964, quando o Decreto Municipal de Nº. 17, assinado pelo prefeito Rubens Vaz Sampaio a nomeou como Auxiliar de Ensino da Prefeitura de Amargosa, com validade retroativa a 01/09/1964. Em 1971, prestes a casar-se com um primo que residia na mesma região, obteve do seu pai, como herança antecipada, uma parte do terreno, com extensão 5,5 tarefas de terra (2,2 ha)[178], onde foi construída sua

[176] Tanto a professora Valmira como a professora Rita não consideram em suas narrativas que quando da conclusão do curso primário (respectivamente, em 1960 e 1961) já havia na cidade de Amargosa a "Escola Comercial de Amargosa" (inaugurada em 1957), transformada em "Ginásio Pedro Calmon" em 1960, que oferecia o Curso Básico de Comércio a um público misto (homens e mulheres) ao preço de módicas mensalidades entre 1957-1960 e completamente gratuito a partir de 1960, quando a instituição celebrou convênio com o Governo do Estado da Bahia. Razões de gênero podem explicar o descarte desta instituição como uma possibilidade de continuar os estudos, conforme será melhor explorado no item 6.2.

[177] O pagamento deste aluguel seria interrompido anos depois, com a mudança de gestor municipal.

[178] "Tarefa" é a unidade de medida de terra que equivale a uma área cúbica de 4.356 m2 (66 m2 x 66 m2). Outra unidade utilizada no município, porém em menor escala, é hectare, que corresponde a 10.000 m2 (100 m2 x 100 m2). Nos cálculos da roça, um hectare corresponde a "duas tarefas e meia".

residência e, anexo a ela, um salão para fazer funcionar a escola, que para ali foi transferida. Em 1982, mudando-se para uma nova casa, no mesmo terreno, transferiu novamente a escola para um salão anexo à residência, construído especialmente para este fim. Ali atuou até dezembro de 1992, quando finalmente aposentou-se após 30 anos de serviço, sendo 28 deles com registro em carteira de trabalho.

Já atuando como professora leiga, entre 1966 e 1967 participou das três etapas de formação oferecida no município pelo Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP), com financiamento do governo federal e execução da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia, curso que reputa como muitíssimo importante em sua formação.

Em janeiro de 1975, sem haver feito preparação formal alguma (portanto, com o mesmo estudo de antes, equivalente ao 5º. ano primário), prestou Exame Supletivo de 1º. Grau, em Salvador, no Colégio Severino Vieira, obtendo êxito nas disciplinas Língua Portuguesa e Estudos Sociais (História e Geografia). Entre março e julho de 1975, já grávida do primeiro filho, cursou, à noite, as disciplinas Ciências e Ciências Exatas (Matemática, Física, Química) na recém-estadualizada Escola Estadual de 1º. Grau Antônio Carlos Magalhães (outrora Escola Santa Bernadete, criada em 1946), obtendo média geral 7,4 e concluindo, assim, o Supletivo de 1º. Grau (a prova foi feita em Amargosa). Residiu na Palmeira até 21 de janeiro de 2013, quando se mudou para a cidade de Amargosa, embora ainda mantenha sua pequena propriedade rural.

6.1.4 Professora Maria da Paz Santos da Silva (Paizinha)

Maria da Paz Santos da Silva (Paizinha), filha de pai trabalhador rural e vaqueiro nas fazendas dos outros, e de mãe dona de casa, portanto, de uma família muito humilde, nasceu na zona rural de Ubaíra em 27/03/1959, mas logo cedo, ainda sem ser registrada, migrou para a localidade rural de Córrego, município de Amargosa, onde cresceu, trabalhou e ainda vive. Foi alfabetizada em casa por sua mãe, que apesar de nunca ter ido à escola, aprendeu a ler, a escrever e ensinou as

primeiras letras a todos os nove filhos para que eles não chegassem analfabetos à escola.

Esse aprendizado lhe facilitou muito a vida escolar que iniciou com cerca de 9 anos de idade, fazendo o 1º. ano primário, com a Dona Rosa, na atual Escola Senador Josaphá Marinho, que na época tinha o nome de Escola Dr. Isaias Alves e era um dos poucos prédios escolares rurais do município na ocasião. Cerca de um ano e meio depois, foi obrigada a sair desta escola, por conta de graves problemas de saúde de sua mãe, que teve que ir para Salvador fazer tratamento, ficando os seus nove filhos distribuídos sob a responsabilidade de vizinhos e parentes. Assim, residindo em casa de parentes, Paizinha passou a estudar na "Escola da Profª. Nai", que funcionava na casa desta mesma professora. Depois de mais de um ano, normalizada a saúde de sua mãe, regressou à casa materna e voltou a estudar na atual Escola Senador Josaphá Marinho, onde foi aluna da Profª. Neusa e concluiu a 4ª. série, por volta dos 13 ou 14 anos de idade.

Embora tivesse vontade de continuar os estudos, não pode fazê-lo por conta da ausência de escolas ginasiais na região e da situação econômica da família, que lhe impedia de continuar os estudos na cidade. "[...] A vida também era muito difícil para a gente [...]", justifica. Continuou residindo com os pais. Cerca de 4 ou 5 anos depois, quando tinha 18 anos de idade, recebeu uma proposta para trabalhar como professora na Vila de Corta-Mão, distante cerca de 8 km da casa de seus pais, onde iniciou o trabalho em 02/05/1977. Por conta disso, passou a residir em Corta-Mão, na casa de uma prima durante a semana, de segunda a sexta, voltando para a casa dos pais no final de semana. Em Corta-Mão, ensinou uma turma seriada na Escola Elizeu Maia (atual Escola Municipal Júlio Pinheiro). Cerca de 2 anos e meio depois, grávida de sua primeira filha, interrompeu o trabalho nesta escola, por complicações na gravidez e para gozar licença maternidade.

Em seguida, provavelmente em 1980, regressou à docência instalando em sua própria casa a Escola Joel Gomes que funcionava na casa de outra professora da região, que havia migrado, levando ao encerramento a escola que tinha este mesmo nome. Com isso, Paizinha herdou o nome e o quadro negro desta escola, instalando-a na sala de sua própria casa, onde lecionou por cerca de 13 anos, sempre em turmas multisseriadas. Em 1989, conseguiu com o prefeito Chico

Rabelo, alguns blocos para ajudar na construção de uma salinha de aula, anexa à sua residência, tendo que custear as despesas com o restante dos blocos, cimento, madeira, telha, e mão de obra.

Em 1993, no governo da Prefeita Iraci Silva, foi obrigada a encerrar as atividades em sua casa, sendo transferida para a atual Escola Municipal Vereadora Iraci Silva, que havia sido construída pela EMATER-BA em 1988 na mesma localidade de Córrego. Nesta escola iniciou lecionando turmas seriadas, mas nos anos recentes, aproximadamente a partir de 2009, assumiu turmas multisseriadas por pouca quantidade de alunos na região.

Entre 1998 e 1999 fez a I Etapa do Curso de Capacitação de Professores Leigos (PROLEIGOS), equivalente aos anos finais do ensino fundamental e em 2001 concluiu a II Etapa, equivalente ao Ensino Médio. Aposentou-se em 30/05/2014, após 37 anos de docência.

6.1.5 Professora Maria Celeste Sampaio dos Santos

Maria Celeste Sampaio dos Santos, 58 anos, nasceu na localidade rural de Oiteiro, próximo a Baixadas, município de Amargosa-Ba, em 19/09/1954, em uma família que teve 14 filhos. O pai, fazendeiro, dono da fazenda Oiteiro, “[...] colocava trabalhador. Agora, ele mesmo não trabalhava não [...]” porque “[...] A fazenda era grande [...]”. Porém, posteriormente, dificuldades financeiras enfrentadas pela família levaram-na a diferentes migrações. Deslocou-se para a Várzea, onde comprou uma fazenda, menor, que em seguida foi confiscada pelo banco, obrigando nova migração para um “terreninho” na Mata das Covas, no mesmo município de Amargosa.

Uma casa adquirida pelos pais, anos antes, na cidade de Amargosa, serviu de residência para os filhos, quando ingressaram na escola. Celeste entrou na escola “com 13 anos, já velha”. Sua primeira professora foi “Juraci, filha de Dudu do Banco”, cuja escola, de nome ignorado, situava-se em um sobrado antigo, nas proximidades do Centro da cidade. “[...] Num era nem bem uma escola. Era um lugarzinho onde ela ensinava. Era um negocinho pequenininho. Antigamente as

escolas eram assim: onde abrisse era uma escola [...]". Ali estudou o 1º. ano. Em seguida, estudou na Escola Pio XII, localizada em frente à Escola Santa Bernadete, onde fez o 2º. e o 3º anos, respectivamente, com "Eliene, filha de Vavá Sampaio" e "uma professora chamada Rosinha".

Em seguida, foi "[...] estudar de noite porque não tinha mais idade para estudar de dia". Fez então o 4º. e o 5º ano, à noite, "na Escola Almeida Sampaio, com a professora Isabel Muniz [...]".

Em seguida, fez o Curso Supletivo [de 1º. Grau] no Colégio Estadual Pedro Calmon. "[...] Fiz Português e Matemática. Só passei em Português. A outra eu não passei não. Ai não teve mais dinheiro para continuar. E num tinha mesmo. Aí eu parei. Aí não teve mais escola pra mim, não [...]".

Começou a ensinar em 1977, "[...] foi no ano que João Ângelo entrou [...]". Iniciou suas atividades docentes na localidade rural de Mata das Covas, onde morava com seus pais, tendo, então, instalado a Escola Raul Paranhos, em uma casinha abandonada, alugada pela prefeitura e pintada pela família da professora para funcionar a sala de aula. Ali lecionou por cerca de dois anos, atendendo uma turma multisseriada. Em junho de 1979, após casar-se com um antigo vizinho, morador da localidade rural da Várzea, regressou a esta localidade, deixando a escola fundada na Mata das Covas sob responsabilidade de sua irmã. Na Várzea, aproveitando-se da coincidência do casamento da também professora Maria José Bonfim que após este fato migrou para Salvador, encerrando a escola, Celeste articulou com o prefeito para continuar ensinando tendo para isso instalado a Escola Santo Antônio que funcionou em sua residência até 1992, atendendo crianças da região em turma multisseriada.

No início do governo da prefeita Iraci Silva (1993-1996), que implantou o "Projeto de Nuclearização das Escolas Rurais", a professora Maria Celeste encerrou as atividades docentes da Escola Santo Antônio, que funcionava na residência de sua casa, e passou a lecionar na Escola Senador Josaphá Marinho, próximo de sua residência. Nesta escola, atuou até o ano 2002, atendendo turmas multisseriadas, porém apenas com alunos de 1ª. e 2ª. série (bi-seriada), juntamente com outra professora que atendia as demais séries. Em 1997 ou 1998, recebeu uma proposta do então prefeito Rosalvinho Sales (1997-2003) para atuar por mais um turno de

trabalho, passando a lecionar, também, no distrito de Corta-Mão e em outras escolas da região, igualmente multisseriadas.

Entre 1998 e 2001 fez o curso PROLEIGOS, concluindo assim escolaridade equivalente ao Ensino Médio. Aposentou-se em 2006, após 30 anos de serviço.

6.1.6 Professora Maria de Lourdes da Silva Almeida

Maria de Lourdes da Silva Almeida, 51 anos, nasceu na localidade rural de Cachoeira Grande, município de Laje-Ba, em 16/01/1962, em uma família de trabalhadores rurais, sendo a segunda de seus 11 irmãos. Estudou em uma escola multisseriada da região, que funcionava na casa da professora, onde concluiu a 4ª. série, aos 12 anos de idade.

Em meados dos anos 1980, com esta mesma escolaridade, passou a assumir a regência de classe na Escola Maria de Lurdes Leal Nascimento, que funcionava em um cômodo construído por seu pai em sua propriedade, em substituição a sua irmã, professora, que havia emigrado para Mutuípe, por ter contraído matrimônio. Ali, Profa. Lourdes permaneceu por dois anos. Casando-se em junho de 1986, migrou para a localidade rural de Córrego, em Amargosa, onde residia seu esposo, deixando sua antiga escola em mãos de uma irmã.

Em 1 de abril de 1987, ainda com a mesma escolaridade, ingressou como professora na Escola Municipal Senador Josaphá Marinho, na mesma localidade do Córrego, substituindo sua cunhada que havia migrado para Feira de Santana. Nesta escola lecionou turmas multisseriadas constituídas por alunos do “pré, 1ª e 2ª série”.

No início de 1993, com a diminuição do número de alunos neste estabelecimento que reduziu para apenas duas o número de turmas na escola, além da chegada da professora Celeste a este estabelecimento de ensino, Lourdes passou a lecionar em uma escola situada na localidade de Água Sumida, em Amargosa, onde atuou por mais alguns anos[179], sempre lecionando turmas de pré, 1ª e 2ª. série.

[179] A análise dos nomes que compunham o quadro docente desta escola entre o final dos anos 80 e início dos anos 90 (SANTOS, 2012), além de outros vestígios levantados na pesquisa de campo dão-me pistas para levantar a hipótese que um possível posicionamento político da família da professora

Em meados da década de 1990, depois de mais de 10 anos de experiência, diante de uma ameaça de mudar novamente de escola, preferiu assumir a função de merendeira na Escola Josaphá Marinho, próximo de sua residência, onde ficou por cerca de 6 anos[180]. Aproximadamente em 2002 migrou para a cidade de Amargosa, passando a exercer a função de merendeira na Escola Municipal ACM Júnior[181], na sede.

O ensejo de morar na cidade lhe oportunizou continuar os estudos, à noite, concluindo assim o Ensino Médio, em 2005. Esta conquista possibilitou-lhe mudar de função, passando a Assistente Administrativa da Biblioteca e em seguida da Secretária Escolar daquela mesma escola, onde ainda atua.

6.1.7 Professor Amilton dos Santos Nunes

Amilton dos Santos Nunes, nasceu em 05 de novembro de 1978 na localidade do Córrego, zona rural de Amargosa-Ba. Filho de uma família de trabalhadores rurais sem-terra, morava com a família em propriedade de sua avó materna até cerca de 7 anos, quando o pai consegui adquirir um pequeno terreno na localidade de Cambaúba, nas proximidades, para onde a família mudou-se.

Lourdes nas eleições municipais de 1992, contrário à prefeita eleita, pode ter motivado a sua transferência para outra escola.

[180] Possivelmente, a exigência posta pela Lei 9.394/96 (nova LDB), que passou a requerer formação superior para atuação no magistério e admitia, provisoriamente (até o final da Década da Educação, ou seja, até 2006), o curso de Magistério, de nível médio, como formação mínima para o exercício docente nas etapas iniciais da escola básica (Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental), trouxe implicações na vida desta professora. Em 1998, a Prefeitura de Amargosa, celebrou convênio com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia para a oferta do Curso de Capacitação de Professores Leigos – PROLEIGOS, uma iniciativa do Governo Federal, financiada pelo MEC. Seguindo a tônica que imperou por todo território nacional na época, a determinação era de que quem não fizesse o curso "tava fora da sala de aula, não podia continuar [sendo professora] de jeito nenhum". "Na época eu passei [o período de inscrição]. Porque tinha o dia determinado [para fazer a inscrição no curso]. Aí quando eu fui lá [na SEC], as vagas já estavam fechadas. Aí eu não fiz. Como eu não conclui [o Proleigos] eu continuei sendo merendeira" (Entrevista, 2013, p. 13). Para uma crítica aos processos formativos ou "dispensa de funções" a que foram submetidos os/as professores/as leigos/as no Brasil durante os anos Noventa, conferir o estudo de Machado (2002).

[181] A instituição iniciou sua atividade em 2000 com a denominação "Escola Municipal Professor Antônio Carlos Magalhães Júnior", teve seu nome alterado para "Escola Municipal Professora Dinorah Lemos da Silva", em 2008. Algumas informações sobre esta escola são apresentadas no Cap. 4, nesta tese.

Iniciou seus estudos na localidade, frequentando "[...] escolas que não eram escolas de verdade; eram a sala de aula na casa das professoras [...]", entre elas a Escola da Profa. Valdelice[182], para onde se deslocava andando, em uma distância relativa.

Concluída as séries iniciais no começo da década de 1990, teve que interromper seus estudos, pois não havia escola de 5ª. a 8ª. séries na região e o deslocamento para as escolas da cidade tornava-se impossível, pela longa distância, pela inexistência de transporte escolar, pelas condições econômicas da família e pela necessidade de trabalhar na roça, visto que já era adolescente e tinha que contribuir para o seu sustento.

Em 1999, quando o então prefeito municipal colocou uma linha de ônibus escolar noturna para circular na localidade, matriculou-se na Escola Estadual Santa Bernadete, na cidade de Amargosa, continuando seus estudos em curso de Aceleração da Aprendizagem.

Em 2004 concluiu o Curso Normal no Colégio Estadual Pedro Calmon em Amargosa. No ano seguinte, em 2005, recebeu o convite de uma ex-professora do curso do Magistério e, então, membro da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Amargosa para assumir a regência de classe, multisseriada, na Escola Municipal Edvaldo Boaventura, na sede do longínquo distrito de São Roque (Diógenes Sampaio), substituindo, então, uma professora que se licenciara.

Em 2006 passou a lecionar na Escola Municipal Senador Josaphá Marinho, na localidade do Córrego (próximo à sua residência), onde permaneceu até o final de 2012, ano que foi logrou aprovação em concurso público para magistério municipal realizado pela Prefeitura de Amargosa. Nesta escola sempre lecionou em turmas multisseriadas, constituída por alunos da Educação Infantil ao 5º. ano do ensino fundamental.

Em 2013, no contexto de uma nova gestão municipal, foi deslocado para a Escola Municipal Maria Neusa Cerqueira Nogueira, situada na localidade rural de Ribeirão do Cupido, distante 20 km da cidade. Em 2014 e 2015 continuou atuando nesta escola, que possui apenas uma turma, multisseriada.

[182] Oficialmente, a escola chamava-se "Escola Municipal Vereador Leobino José de Souza". Breve biografia do patrono desta escola pode ser conferida em Santos & Oliveira (2010, p. 8).

Entre 2007 e 2012 cursou a licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Recôncavo (UFRB), *campus* Amargosa. Nesta mesma instituição concluiu, também em 2012, o curso de Especialização *lato sensu* em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro. Em ambos os cursos realizou Trabalhos de Conclusão de Curso (monografias) pesquisando as classes multisseriadas.

Considerado um professor destacado no trato com a multissérie no âmbito municipal, desde 2011 participa do Pibid Classes Multisseriadas (CFP/UFRB), atuando como bolsista de Supervisão.

No início de 2013, período que coincide com a mudança de escola, passou a residir na cidade de Amargosa com sua família, após receber uma proposta para exercer a direção de uma igreja evangélica na qual congrega.

6.2 DOCÊNCIA EM TURMAS MULTISSERIADAS: diálogos cruzados

A análise das narrativas permitiu-me levantar indícios que clarificam o entendimento sobre a docência no contexto rural de Amargosa, na segunda metade do século XX e primeiros anos do século XXI.

Após uma exaustiva análise das entrevistas, aplicando os passos definidos por autores como Bertaux (2010), Jovchelovitch e Bauer (2002), Poirier et. al. (1999), Schütze (2011), Souza (2014), as narrativas foram organizadas em categorias. A categorização dos dados implicou em um dedicado trabalho de ler e reler cada entrevista

A partir das leituras das entrevistas, defini as categorias que se apresentavam nas narrativas realizadas, quais sejam: contexto sócio-histórico e familiar em que nasceu, escolarização inicial, ingresso no magistério primário, infraestrutura física das escolas, recursos didáticos disponíveis nas escolas, perfil do alunado atendido, prática pedagógica (planejamento, processo de ensino, currículo, metodologias desenvolvidas, avaliação, etc), saberes construídos na experiência docente na

multissérie, relação com os pais e a comunidade, relação com o Órgão Municipal de Educação.

A partir da categorização, retornei à leitura das entrevistas extraindo de cada uma delas fragmentos narrativos pertinentes às categorias elencadas. Em seguida, os excertos foram reunidos em cada categoria, possibilitando-me a apreensão da análise temática, chegando-se a uma melhor interpretação-compreensão das narrativas, visto que muitos fragmentos entrelaçavam várias categorias e explicitam regularidades e irregularidades das histórias narradas pelas colaboradas.

6.2.1 Contextos familiares e percursos iniciais das colaboradoras da pesquisa

Conforme já apontado em outros instantes deste texto, as colaboradoras desta pesquisa nasceram em diferentes momentos históricos, entre 1930 e 1978 e atuaram profissionalmente em contexto de turmas multisseriadas entre 1952 e 2014. Todas eles nasceram e viveram suas infâncias em áreas rurais dos municípios de Amargosa, Laje e/ou Ubaíra[183] e atuaram profissionalmente em Amargosa.

Elas provêm de contextos familiares diferentes no que se refere aos aspectos econômicos, embora muito parecidos no que tange à dimensão cultural.

As professoras Valdete, Maria Valmira e Maria Celeste provêm, inicialmente, de lares situados em uma melhor posição econômica, mas as duas últimas vivenciaram fortes conseqüências de abalos financeiros sofridos por suas famílias, no primeiro caso pela impossibilidade de o pai trabalhar na fazenda, por motivo de doença, tendo finalmente que vendê-la para instalar um comércio na Vila de Itachama[184]; e, no segundo caso, pela necessidade de quitar dívidas contraídas junto ao Banco do Brasil, nos anos 70. Ambos os casos e o encerramento das atividades comerciais do pai da professora Valmira nos anos 70 em Itachama e sua migração para Vitória da Conquista parecem traduzir a crise econômica que se

[183] Nasceram, viveram a infância, adolescência e adultez em Amargosa as seguintes colaboradoras: Rita, Maria Celeste e Amilton. Lourdes nasceu e viveu a infância e adolescência em Laje, tendo vindo para Amargosa após casar-se, com 24 anos. Valdete, Valmira e Paizinha nasceram em Ubaíra, mas migraram deste município, respectivamente com 14, 10 e 4 anos, por motivos diversos.

[184] O Distrito de Itachama é popularmente conhecido como Corrente, seu primeiro nome. Na atualidade, oficialmente, o distrito chama-se Jorge Sales, mas no uso social e popular prevalecem as antigas denominações: Corrente e Itachama.

abatia sobre o município, sobretudo na área rural, desde a década de 1940, gerando grandes impactos sociais.

As demais professoras provêm de lares com muito baixo poder aquisitivo, embora com alguma diferenciação. Professora Rita, por exemplo, fala que nasceu “em uma casa de taipa e chão batido”, e seus pais possuíam uma propriedade rural com extensão de 13 ha, em que a família trabalhava e de onde retirava o sustento. As professoras Paizinha, Lourdes e o professor Amilton, são originários de famílias de trabalhadores rurais que não possuíam terras próprias, inicialmente, fato que as obrigou em residir em propriedades alheias. A aquisição de pequenas propriedades de terras posteriormente, pelos pais dessas últimas colaboradoras (Lourdes e Amilton), embora possa ter significado algum alívio financeiro, não implicou em grandes mudanças no perfil econômico de suas famílias. Vejamos alguns excertos das narrativas sobre a condição econômica de suas famílias.

> Meu pai era agente do setor administrativo, agente administrativo, agente não, ele era cobrador de imposto. Então todo fim de mês ele ia prestar conta em Ubaíra das cargas farinha, rapadura, inhame, não sei o que passava de Ubaíra para Amargosa. Então passava lá em casa pra meu pai passar um recibo, pra receber xizinho em dinheiro. No fim do mês ele ia pra Ubaíra prestar conta. (Prof[a.] Valdete, Entrevista, 2013).

> A família na época trabalhava para viver. Os meus dois avôs eram donos de engenho, mas meu pai ficou muito doente e ele não progrediu. Ele comprou essa fazendinha quando ele casou, mas ele adoeceu e teve que vender a fazenda e aí ele foi para o Corrente (Itachama) [botar comércio]. Quando eu casei, eles não quiseram mais ficar lá e aí eles foram embora para Conquista aí lá ficou sendo empregado. Morreu vivendo de empregado. Aposentou-se com 65 anos e morreu com 70 anos. Minha mãe morreu com 69 anos e meu pai com 70. Ganhava o razoável para sobreviver. (Prof[a.] Valmira, Entrevista, 2015).

> Eu nasci em 1954 num lugar chamado Oiteiro, município de Amargosa. Meu pai era filho de lá. Agora minha mãe era de Rui Barbosa, aí pra cima. Era daquele pessoal que saia assim, não tinha morada direto. Aí saia com seus filhos [morando em terreno dos outros]. Aí papai encontrou com mãe, namoraram, casou e *teve* nós, 14 filhos. Ele era o dono da fazenda. A fazenda Oiteiro era dele. Aí ele colocava trabalhador. Agora, ele mesmo trabalhar, trabalhar, ele não trabalhava não. Era grande, a fazenda. Era muito grande. Tinha plantação de café, fumo. Era café, fumo, mandioca. Eram essas coisas que tinha nesse período. Quando ele vendeu, meu irmão caçulo tinha um mês de nascido. Meu irmão está com 43 anos.

Viemos pra aqui pra Várzea, no terreno que ele tinha comprado, aqui em baixo. Tinha bastante coisa. Tinha limão, tinha laranja, tinha mandioca, tinha fumo. Aí tinha essas coisas que a gente também chegou e plantou. Mas quando ele comprou só tinha mesmo mandioca, limão, laranja. Não era do mesmo tamanho da outra, não. A outra era grande muintão mesmo (com gestos, estalando os dedos). Vendeu. Meu pai lutava com esse negócio de banco e tu sabe que banco não da comida a ninguém. Aí vendeu...tornou vender. A gente foi morar na Mata das Covas. Aí seu Quadros tinha achado...arrumou um pedacinho de terra lá e nós fomos morar lá. [...] Tinha uma casa na cidade. Para estudar, a gente morava na cidade. Quanto era toda sexta-feira, de meio-dia para tarde, a gente viajava para a roça [...] (Prof[a.] Celeste, Entrevista, 2012)

Eu nasci numa grande casa velha, de reboco e chão batido [...]. A condição econômica era... razoável. [...] [Os filhos] Iam crescendo e todo mundo trabalhando, todo mundo ajudando. [...] E a nossa alimentação era básica... Era aquele escaldadinho, aquela farofa feita com toucinho de porco. Comia era farinha, feijão, carne de sertão. Fritava carne ou ovos com azeite de dendê. E... muito beiju. Toda sexta-feira, geralmente, se matava um frango. Lá em casa tinha muita galinha, muito ovo de galinha caipira. E tinha muita banana, muita fruta. Ninguém falava em suco, nem em sopa. Também não existia. Só dia de sábado, quando papai ia para a feira, era que trazia um pouco de pão, mas não fazia parte da nossa refeição. (Prof[a.] Rita, Entrevista 1, 2014).

Naquela época tinha que levar o chinelo na mochila pra calçar na porta da escola. E a gente levava o chinelo na mochila. Mochila de pano, bornal, bornal de pano. Não tinha plástico também. E se chovesse era uma palha de banana nanica, tinha que levar uma palha de banana nanica para amparar um pouco. Ou uma saca para amarrar nas costas. Naquela época ninguém conhecia capote de frio. Era muito difícil (Prof[a.] Rita, Entrevista 1, 2014).

Eu sou filha de pai lavrador. Meu pai trabalhou na zona rural a vida inteira. Também trabalhava em fazendas. Não só lavrador, como em fazendas. Trabalhava de vaqueiro. Eu fui crescendo e fui vendo ele nessa função de vaqueiro. E mãe dona de casa. “Família humilde”. Minha família era humilde, muito humilde mesmo. [...] Interrompi meus estudos, porque meu pai mais minha mãe foi fazer um tratamento em Salvador. E a vida também era muito difícil para a gente. (Prof[a.] Paizinha, Entrevista, 2015).

A vida na roça era muito difícil. Meu pai tinha um terreno, mas não era muito grande não. Fazia roça no terreno dos outros. O tempo todo ele comprava roça e desmanchava aquela roça na casa-de-farinha dos outros, do cunhado dele. Depois, com o tempo, ele fez uma casa-de-farinha, próximo de casa. Aí era todo mundo trabalhando. (Prof[a.] Lourdes, Entrevista, 2012).

> Meus pais se conheceram, mas quando eles resolveram ficar juntos, meu pai não tinha casa própria. Aí, por esse motivo, minha mãe continuou na casa da minha avó, no Córrego. Eu nasci na casa da minha avó (materna) e a gente permaneceu lá por alguns anos. Aí meu pai conseguiu comprar um terreno. Então meu pai comprou um terreno e aí começou a construir a vida dele, construir a casa a gente mudou. Por volta de sete anos a gente mudou para Cambaúba. É esse terreno que ele tem até hoje e aí começou a construir, plantou cacau, plantou banana, essas coisas. [...] Depois voltei para casa da minha avó. [...] no final do ano letivo 1994 quando eu terminei o primário aí foi a dificuldade, porque na época já tinha transportes escolar para a cidade, no entanto, eu não tinha condição de vim estudar na cidade porque eu já não morava com meus pais, morava com minha avó, então eu já trabalhava para me manter. A comida, minha avó comprava, mas as outras coisas eu já tinha que me virar. Já tinha o carro que Misse já tinha colocado, no entanto, tinha que comprar livros, comprar todo material, não tinha ainda material todo de graça. Então, eu avaliei e vi que não tinha condição de continuar estudando e parei. [...] Resultado, eu fiquei sem estudar de 1995 até 1999. (Prof. Amilton, Entrevista, 2013).

O Quadro 5, a seguir, sintetiza os dados sobre o número de irmãos que compunha a família de cada uma das colaboradoras, bem como a profissão de seus pais, com o fito de sistematizar o contexto sócio-econômico de onde são oriundas.

Quadro 5 – Quantidade de irmãos e profissão do pai e mãe das colaboradoras

Professora	Nº. de irmãos*	Profissão do pai e da mãe	
		Pai	Mãe
Valdete	?**	Agente Administrativo Distrital da Vila de Baixinha (Ubaíra-Ba)	Dona de casa
Valmira	5	Pequeno proprietário rural. Depois, pequeno comerciante na Vila de Itachama. Depois empregado no comércio em Vit. da Conquista-BA	Dona de casa
Rita	13	Pequeno lavrador, proprietário de 13 ha.	"Lavradora e dona de casa"
Celeste	14	Inicialmente, fazendeiro. Depois pequeno fazendeiro e finalmente pequeno proprietário rural	Dona de casa
Paizinha	9	Vaqueiro. Trabalhador rural sem-terra (diarista)	Trabalhadora rural e dona de casa
Lourdes	11	Trabalhador rural. Inicialmente, sem terra. Depois adquiriu um pequeno terreno	Trabalhadora rural
Amilton	9 (14)***	Trabalhador rural e comerciante ("baganeiro"). Inicialmente, sem terra. Depois adquiriu um pequeno terreno	Trabalhadora rural

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados das entrevistas.
Notas: * A quantidade de irmãos em cada família inclui as próprias colaboradoras. ** Não revelado na entrevista. *** A mãe teve 9 filhos. O pai teve 14 filhos, incluindo os 9 com sua mãe e mais 5, fruto de outros relacionamentos.

Em geral, esses contextos familiares de dificuldades econômicas parecem ter se constituído em um grande obstáculo à continuidade dos estudos das colaboradoras, conforme melhor explorado mais adiante. Outro aspecto a ser destacado é que, nascida nesses contextos, a situação econômica das professoras parece ter se modificado pouco ao longo de seus percursos de vida, inclusive após o casamento. A exceção, talvez seja a professora Valdete que se casou com um médio proprietário rural, fazendeiro na região de Itachama, mas teve que assumir a responsabilidade pela sua manutenção e dos quatro filhos, em 1961, aos 31 anos de idade, após o falecimento do esposo, provocado por uma mordida de cobra. Esta situação a obrigará a assumir, posteriormente, três turnos de trabalho, quando de sua migração para Salvador, nos anos 70.

> Lá em Laje, além de trabalhar na prefeitura, eu trabalhava na roça, por que meu pai comprava roça de mandioca e a gente trabalhava na casa-de-farinha, a gente tirava cacau entendeu? A gente trabalhava muito. Às vezes era a semana toda na casa-de-farinha. Quando não era na casa de farinha, tava na roça. Mas [no Córrego], depois que me casei eu só ensinava e [trabalhava] em casa. Quando eu me casei só trabalhei em casa e na escola; na roça, não. (Prof[a.] Lourdes, Entrevista, 2013).

Em relação aos aspectos culturais, a baixa escolaridade dos pais, a grande quantidade de irmãos, uma ordem moral rígida, uma forte religiosidade e a inferiorização do lugar atribuído à mulher no contexto familiar e social parece ser uma marca muito comum.

Em relação ao nível de escolaridade dos moradores das áreas rurais do município de Amargosa até o início da década de 1970, era grande o índice de analfabetismo. Especificamente, em m relação à escolaridade dos seus pais, algumas colaboradoras apresentaram narrativas mais esclarecedoras. Vejamos algumas:

> Naquele tempo o povo não estudava. Naquele tempo poucas pessoas tinham acesso à escola. Só quem morava naquele local mesmo. (Prof[a.] Valmira, Entrevista, 2015).

> Meus pais não tinham escolaridade, porque naquela época não tinha escola. O fazendeiro contratava um professor leigo e botava em casa para ensinar os filhos deles e também algumas pessoas da região. Então essa foi a escola que meu pai teve. [...] Meu pai só teve seis meses de escola e ele aprendeu a ler e escrever. Fazia as quatro espécies de conta. Ele fazia uma carta pra qualquer tipo de pessoa, podia até ter erros de português, mas era muito bem redigida. Meu pai foi assim muito inteligente. Eu acho que ele foi muito sábio. [...] Minha mãe também a mesma coisa. Ela estudou na escola que chamava Rancho Velho e a fazenda que ela estudou se chamava Lamarão. Então ela ia para essa fazenda Lamarão e lá tinha uma pessoa para ensinar. E ela aprendeu também. Foi um ano. Dois. Ou foi três. Só. E parou por aí. Casaram. (Profª. Valmira, Entrevista, 2015).

> O nível de leitura de meus pais era...Alfabetização. Papai sabia mais um pouquinho. Papai estudou na escola que era particular. Escola de Tia Coló. Era pertinho. Na fazenda de Tiolino. Meu avô pagava para ele e os irmãos. Surgiu uma professora lá, que chamava Coló, Clotildes, mas todo mundo só conhecia por Coló. Então, os vizinhos matricularam os filhos. Eram 14 alunos. Estudava o dia todo. Então papai foi alfabetizado lá. Depois começou trabalhar na roça. Coló casou com o irmão de meu pai e foi logo para Ipiaú... E papai foi trabalhar na roça com o pai e os irmãos. Papai era órfão de mãe. [...] E mamãe... Mamãe nunca foi um dia na escola, nunca alisou o banco de uma escola [...]. Mamãe foi nascida e criada na Cabeça do Boi, no município de São Miguel das Matas. Naquela época, também, tinha uma escola particular, que meu avô (materno) não pode colocar os filhos todos. Colocou só dois, os mais velhos: Maria José e Lázaro. E, acho que em um ano mais ou menos, eles aprenderam um pouco e com esse aprendizado, iam alfabetizando os irmãos. Mamãe foi alfabetizada em casa, com minha tia Maria José. Ia pra roça de manhã e depois quando chegava sentava um pouco pra ler o ABC, a Cartilha. E de noite, também, se não tivesse fumo pra manocar, nem mandioca pra raspar, Maria José reunia os irmãos e ensinava ali. Mamãe só aprendeu assinar o nome. Mas a labuta da vida, a faculdade da vida, fez com que mamãe se tornasse uma grande (silêncio). Mamãe era muito inteligente, ela aprendia com facilidade, mamãe aprendia com a maior facilidade e ela escrevia, dava até lições, aos outros irmãos: ponto, acento, tudo isso ela sabia. A faculdade da vida ensinou ela, com o tempo. (Profª. Rita, Entrevista, 2014).

O Quadro 6, a seguir, sintetiza dados sobre o nível de escolaridade dos pais das colaboradoras.

Quadro 6 – Nível de escolaridade dos pais e mães das colaboradoras

Professora	Pai	Mãe
Valdete	Sabia ler, escrever e contar. Era uma espécie de Agente Administrativo distrital da Baixinha.	Analfabeta
Valmira	6 meses de escola. “Ele aprendeu a ler e escrever, fazia as quatros espécies de conta e fazia cartas”.	Sabia ler e escrever. Frequentou a escola “um ano. Dois. Ou foi três. Só. E parou por aí”.
Rita	2 anos de escola particular na roça. Sabia ler e escrever	15 dias de escola particular na roça. Sabia ler e escrever
Celeste	“Pai tinha estudo pouco. Só para ele assinar o nome”.	“Mãe é analfabeta”.
Paizinha	“Sabia ler e escrever um pouquinho”.	“Nunca foi em escola. Aprendeu em casa. E ensinou a gente a ler e escrever”.
Lourdes	-	-
Amilton	4º. ano primário.	2º. ano primário.

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados das entrevistas.

O Quadro 6 evidencia um contexto de baixa escolarização. Entretanto, considerando o contexto da época, onde imperava altíssimos índices de analfabetismo, vê-se que o domínio da leitura e da escrita colocam esses pais em uma condição que os distinguia dos demais moradores das áreas rurais do município, sendo eles inclusive muito requisitados para ler cartas destinadas aos vizinhos e mesmo para escrever mensagens emitidas por moradores analfabetos ou com domínio inferior no trato do código escrito.

A trajetória de escolarização de seus pais, ainda que curta, parece ter se constituído em um importante condicionante do percurso escolar vivido pelas colaboradoras. Dados levantados nas narrativas parecem indicar que não tendo possibilidades de continuar os estudos, os pais projetaram em sua prole o desejo de ir além do limite por eles alcançado na escolarização. Daí, todo o esforço que fizeram para ver os filhos e filhas estudar.

Grosso modo, os percursos escolares das colaboradoras evidenciam um descaso generalizado do poder público com a educação escolar em áreas rurais dos municípios onde nasceram, o que exigiu de suas famílias grandes esforços para iniciá-las na escolarização, seja ensinando-lhes em casa os primeiros rudimentos da leitura e da escrita, seja realizando sacrifícios para matriculá-las em escolas

particulares (o caso da professora Rita) ou submetendo-as a grandes deslocamentos diários ou mesmo a migrações para outras localidades rurais, para a cidade de Amargosa e mesmo para a cidade de Nazaré, a fim iniciar ou continuar os estudos, inexistente ou ofertado precariamente.

Exceto a professora Valdete que iniciou seus estudos próximo à sua residência na Escola Rural de Baixinha[185], uma instituição criada pelo Governo do Estado da Bahia em 1930; a professora Valmira, que migrou para a casa dos tios na cidade de Amargosa para matricular-se no primeiro ano primário; e a professora Maria Celeste que passou a residir em uma casa da família na cidade para continuar os estudos, as demais colaboradoras trilharam itinerâncias errante, descontínuas e fizeram grandes percursos entre suas residências e as escolas, nos primeiros anos de sua escolarização.

Ainda assim, é importante colocar que as migrações de Valmira e Celeste para a cidade de Amargosa evidenciam a ausência de escolas nas localidades onde residiam durante suas infâncias. A professora Celeste, por exemplo, só entrou na escola "[...] com 13 ou 14 anos, já velha [...]" e Valmira alega: "[...] a Escola da Baixinha ficava muito longe de casa e não tinha com quem eu ir [...]".

A própria criação da Escola da Baixinha que acaba se destacando como um grande feito do Governo da Bahia tamanha é a ausência do poder público estadual e municipal na escolarização nas áreas rurais de Amargosa e outros municípios da região, parece ter sido o fruto de grandes mobilizações de fazendeiros daquela Vila e do valor atribuído à escola naquela comunidade constituída por grande número de migrantes italianos ali instalados entre o final do século XIX e o início do século XX. A Escola Mixta da Vila da Baixinha foi oficialmente criada em 30/09/1930 após o imigrante italiano e fazendeiro Teodoro Ferrari (avó da professora Valdete), pioneiro na povoação da localidade (chegou em 1888), conceder ao Governo do Estado da Bahia o imóvel onde funcionara, por cerca de duas décadas anteriores, uma escola em que professoras leigas por ele contratada ministravam aulas para filhos e crianças da localidade. Após sua oficialização em 1930, a escola sempre contou com professoras formadas em curso Normal, outra raridade no meio rural regional

[185] O nome oficial da escola à época era Escola Mixta da Vila da Baixinha. (Fonte: Livro de Registro de Termos da Escola Mixta no lugar Baixinha e informações levantadas com a professora e socióloga Julinha Miranda Ferrari, Amargosa-BA).

até o final do século XX. A unidade passou a ser denominada Escola Teodoro Ferrari, através da Portaria Nº. 4.222 (DOE de 25/07/1961). Na década de 1990 a escola foi municipalizada e encerrou suas atividades no ano de 2013.

Entretanto, esta escola foi uma raríssima exceção no contexto rural da região de Amargosa. Em geral, prevalecia a ausência de escolas e professores, o que justifica o fato de muitos pais esforçarem-se para ensinar os primeiros rudimentos da leitura e da escrita aos seus filhos em suas casas, ou incentivarem a migração de seus filhos para lugares onde existiam escolas, mesmo na cidade.

> Em casa a minha mãe me ensinou as primeiras letras, em casa, porque não podia ir para escola, porque era muito longe. Meu pai quis me colocar na escola, mas eu não podia ir para a Baixinha por que eu era pequena ainda e a Vila da Baixinha era muito longe. Eu era pequena e não tinha base para sair assim não sei quantos quilômetros, sozinha**.** Nessa época não tinha ninguém para vir comigo. [...] Eu tive que vir para aqui, para a cidade [de Amargosa]. Em 1957, meu tio alugou uma casa lá na rua Riachuelo em frente a Caixa D'água. Alugou a casa e botou as filhas dele. Ele tinha duas filhas, então ele botou as filhas dele e eu junto também e eu fiquei esse ano lá. (Profª. Valmira, Entrevista, 2015).

> Com 6 anos eu fui para a casa de meus avós (maternos) na Cabeça do Boi, aprender o bê-a-bá, porque lá na Palmeira não tinha escola. E lá, aprendi com minha tia Lusa, o *ABC* e brinquei muito também. Quando eu tinha uns 8 anos, surgiu a primeira escola na nossa região (Palmeira). A professora chamava "Loura de Tibúrcio" – o nome dela era Hildete. Estudei um ano e meio mais ou menos. Era muito difícil, porque tinha o riacho (para atravessar), e sempre estava cheio... e era muito difícil a travessia, mas mesmo assim a gente ia. Era uma professora particular, que papai pagava. Quando surgiu na Catiara, aqui no início da cidade, a Escola da Professora Lourdes – era uma professora que era estadual, formada, do governo – aí papai e mamãe matricularam a gente: eu, Davi e Valda, meus irmãos. Aí, eu fiz a 1ª. série e a 2ª. série. A Escola Professora Lourdes era classe multisseriada também. (Profª. Rita, Entrevista, 2014).

Cerca de três décadas depois, a situação acima descrita parece ter sofrido poucas alterações no meio rural amargosense. Narrando sua experiência inicial de escolarização, em meados da década de 1980, o professor Amilton apresenta dificuldades muito similares àquelas enfrentadas por Valmira e Rita durante a década de 1950.

Até sete anos eu fiquei em casa. No período que eu comecei a estudar a Educação Infantil não era obrigatória, então a gente não tinha escola que atendesse a Educação Infantil. Minha mãe comprou um ABC para mim e ela ficava lendo para mim em casa. Então a minha mãe me ensinava o que ela sabia: o alfabeto, fazia meu nome, desenhar, pintar, essas coisinhas. Minha mãe ia me ensinando. Então, quando eu fui para a escola eu já conhecia o alfabeto, não sabia ler palavras ainda, mas as coisas principais da alfabetização eu já conhecia. (Prof. Amilton, Entrevista, 2013).

As escolas que tinham na região eram todas nas casas dos professores. Existiam pelo menos três escolas que eu tinha conhecimento. Os meus pais fizeram um levantamento para eu estudar. Tinha uma escola no Córrego, que era a professora Paizinha, que na época ensinava em um puxadinho que o marido fez na casa dela e ela ensinava ali, mas ficava muito longe de onde a gente tava, ficava bem longe. A outra escola – que não é escola na verdade, era sala de aula na casa da professora – era na casa da professora Lourdes. Na verdade ela não era casada ainda e ensinava na casa de seu Vicente Gama, na Cambaúba. Ela ensinava o dia todo: uma turma de manhã e outra de tarde. Mas meu pai tinha um problema lá com a família de Vicente Gama ou era com Lourdes, eu não sei, e aí disse que não me botava para estudar porque disse que era “de mal” com a professora. E a outra era na casa da professora Valdelice, que ficava nas Duas Irmãs, que fica na divisa entre Laje e Amargosa. A mais perto que tinha era a casa da professora Lurdes, mas tinha esse problema e lá meu pai não me botava. Então, entre Córrego, a professora Lourdes e a escola das Duas Irmãs, meu pai me colocou na escola da professora Valdelice, lá nas Duas Irmãs. (Prof. Amilton, Entrevista, 2013).

Aí comecei indo para a escola. Nesse período era muito difícil porque eu ia andando. Às vezes, na ida, como tinha um ônibus que fazia linha Amargosa-Mutuípe, que era o ônibus do seu João, eu me arrumava cedo e minha mãe conversava com seu João e seu João me dava carona. Ele me dava carona, na ida. Agora, na volta, eu tinha que vir a pé. Então, era muito longe e eu vinha andando. Até certo ponto, tinha alguns colegas que vinham comigo, mas depois eu tinha que vir sozinho. Então eu fiquei nessa escola da professora Valdelice que era a *Escola Leobino José dos Santos.* Entrei no ABC e fiz a 1ª. série, fiz a 2ª. série lá. Aí quando terminou a 2ª. série a Secretaria de Educação fez uma modificação na região e surgiu uma outra escola, que era a escola da professora Dalva que ficava na própria Cambaúba. Surgiu outra escola que também era na casa da professora. Então, aí já tinha: a professora Dalva, a professora Valdelice e a professora Lurdes, que ensinavam na mesma região, cada uma em suas casas. Aí eu vim para a escola da professora Dalva, que era mais perto. Só que teve um problema: a professora foi embora. A professora arranjou um amante e *sipicou*, largou tudo (risos) e aí essa escola acabou. Porque não tinha professora, a

> escola parou. Aí nessa época já tinha construído um prédio na Água Sumida. Foi na época de Chico Rabelo e tinha construído um prédio na Água Sumida. Nessa escola tinha duas professoras que era a professora Nieta, que vinha ali do Ribeirão do Cupido, e a professora Lurdes, que era da região do Córrego. Aí eu fiquei um ano estudando nessa escola da Água Sumida. Ia a pé da Cambaúba para a Água Sumida. Eu fui repetir a terceira série. Quando foi no final do ano, novamente, lá pra setembro por aí eu disse que não ia mais para a escola. Aí já foi problema na família, problemas em casa: meu pai era muito brigador com minha mãe e era aquela confusão toda e eu acabava sofrendo com essas coisas. Fiquei chateado. Aí nesse período minha tia arrumou um trabalho pra mim, na cidade. (Prof. Amilton, Entrevista, 2013).

Embora nos anos 70 e 80 tenha havido uma expansão no número de escolas rurais do município, elas continuavam funcionando nas casas das professoras e, ao que tudo indica, a baixa remuneração recebida pelas docentes não se constituía em um atrativo capaz de garanti-las no exercício da profissão. Era muito comum o encerramento das escolas, sobretudo pela migração das professoras para outras regiões ou outros municípios. Além da professora Loura de Tibúrcio que encerrou sua escola quando se casou e migrou para Ipiaú, afetando Rita e os demais alunos daquela escola, desataca-se também a história da professora Dalva que foi embora, afetando Amilton e outros tantos estudantes. Este fenômeno migratório foi testemunhado por todas as demais colaboradoras da pesquisa, e em apenas um único caso – a Escola Rural de Itachama – não implicou no fechamento da escola.

A professora Paizinha, por exemplo, vivenciou a migração de professoras rurais de suas localidades e o encerramento de escolas em duas ocasiões, beneficiando-se desta situação que lhe oportunizou abrir a escola em sua casa, não mais tendo que trabalhar em Corta-Mão, onde atuava, distante 8 km de sua casa.

> Aqui no Córrego [tinha] a escola onde Iraci trabalhou... Era Escola Joel Gomes. Essa Escola Joel Gomes era de Iraci. Funcionava na casa de Iraci. Como Iraci foi embora, essa vaga ficou para mim. Foi muito importante. E aí eu fiquei com o nome da escola que ela trabalhou. Não foi no mesmo local. Era na mesma localidade, porém em outra casa.
>
> O quadro [que eu herdei para instalar a escola em minha casa] foi da escola de Magnólia que também trabalhou lá como professora [e foi embora] e Iraci que também [...] Esse quadro foi da escola de Iraci,

> depois foi para a escola de Magnólia, e depois foi para a minha escola. (Professora Paizinha, Entrevista, 2015).

A professora Lourdes também testemunhou este fenômeno migratório de docentes rurais, pelo menos em três ocasiões: quando viu sua ex-professora emigrar de uma localidade rural do município de Laje, encerrando a escola; quando assistiu sua irmã, que era professora em Laje, migrar para a cidade de Mutuípe; e quando viu sua cunhada Noade, que era professora no Córrego, em Amargosa, migrar para Feira de Santana. Nos últimos dois casos, a professora Lourdes foi beneficiada diretamente pela migração das professoras, pois teve a oportunidade de assumir seus postos.

> Quando eu estudei foi numa escola e a escola funcionava dentro da casa da professora. A minha professora foi Maria Helena. Depois, quando comecei a trabalhar, quando eu comecei ensinar, essa escola não funcionava mais, porque ela não morava mais nessa localidade, já tinha mudado pra outro lugar. [...] A escola que eu ensinava era a Escola Maria de Lurdes Leal Nascimento. Antes essa escola era da minha irmã, só que minha irmã foi morar em Mutuípe e aí eu fiquei no lugar dela. Ensinei dois anos.
>
> Eu casei no ano de 1986, em julho. Vim pro Córrego. Daí minha cunhada ensinava e ela foi morar em Feira. Noade foi morar em Feira, aí ela perguntou se eu queria ficar com a sala dela. Aí eu disse: “-Eu quero. Eu *tou* sem trabalhar, eu quero. Aí nós vamos lá falar com Josué Melo. Na época Josué Melo era o prefeito. Aí a gente foi até ele. Aí pronto. Naquela época as coisas eram mais fáceis. Ele perguntou: “- Tem quantos alunos?”. Não *tou* lembrada de quantos alunos tinha, mas completava uma sala. Aí ela passou esses alunos para mim e ela foi morar em Feira. Aí eu continuei. Isso foi em 1 de abril de 1987. Ela foi pra Feira porque o marido comprou um terreno lá e construiu uma casa lá e foi morar em Feira. Parou de ensinar. Aí eu assumir a escola [Josaphá Marinho, que funcionava em um prédio]. (Professora Lourdes, Entrevista, 2013).

Certamente, se os proventos recebidos pelas professoras rurais à época fossem mais vantajosos, o índice de migração que implicava na evasão do magistério e, em muitos casos, no encerramento das escolas, não seria tão alarmante.

Em todo caso, as professoras parecem ter contribuído significativamente para a ampliação da escolaridade nas comunidades rurais em que atuaram. Também, no aspecto mais particular de suas famílias elas parecem ter exercido fortes influências

sobre a escolarização de seus filhos, visto que grande número deles alcançou níveis de escolarização bem acima da média de escolarização da população brasileira. O Quadro 7, a seguir, apresenta a quantidade de filhos de cada uma das colaboradoras, bem como a formação adquirida e profissão exercida.

Quadro 7 – Quantidade de filhos das colaboradoras da pesquisa, formação e profissões dos mesmos

Professora	Filhos		
	Quantidade	Formação	Profissão
Valdete	4	Graduação em Tursimo	Agente de turismo
		Graduação em Administração	Agente administrativa
		Graduação em Administração	Agente administrativa
		Graduação em Eng. Civil	Engenheiro Civil
Valmira	3	Graduação em Agronomia Lic. Em Biologia	**Professora**
		Magistério (Ensino Médio)	*Baby siter* (Inglaterra)
		Magistério (Ensino Médio)	*Baby siter* (Inglaterra) Aposentada por doença
Rita	2	Mestrado	**Professor**
		Magistério (Ensino Médio) Lic. em Pedagogia Especialização *lato sensu*	**Professora**
Paizinha	3	Magistério (Ensino Médio) Lic. em Pedagogia Especialização *lato sensu*	**Professora**
		Magistério (Ensino Médio) Lic. em Pedagogia	**Professora**
		Curso Normal (Ensino Médio) Lic. em Pedagogia	**Professora**
Celeste	2	Magistério (Ensino Médio)	Trabalhadora rural
		7ª. série	Trabalhador rural
Lourdes	2	Falecida com idade de 2 anos	Não se aplica
		Ensino Médio	Caminhoneiro
Amilton	3	Pequenos. Ainda cursando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental	Pequenos. Ainda estudando.
TOTAL	**19**		

Fonte: elaboração própria com base nas narrativas das colaboradoras.

As sete colaboradoras tiveram uma quantidade de 19 filhos. Destes, considerando os 15 que se encontra em idade adulta, 6 são professores, o que pode revelar fortes indícios de influência de suas mães na escolha da profissão.

Outro aspecto que merece ser destacado no contexto cultural em que as professoras cresceram, é a presença de uma forte ordem moral e religiosa, em que

imperam valores como o respeito, a honra, a obediência, a submissão aos mais velhos e, sobretudo, ao pai e ao marido.

> Papai e mamãe gostavam muito de ler a Bíblia. Apesar de mamãe não ter ido à escola, mamãe lia a Bíblia. E papai também lia. E mostrava à gente as gravuras que tinham na Bíblia. Lia aquelas passagens [...] Lia dia de domingo. Dia de domingo. Reunia a gente lá para umas dez horas, ou de tarde. Tanto eles liam, como mostravam as gravuras para gente. Só tenho boas lembranças!
>
> E dia de domingo, sempre a gente ia para Catedral, assistir a missa, oito e meia (8:30h) da manhã. Papai tinha o maior prazer se sair com a gente. Da casa de meus pais pro Centro, pra Catedral, é uma hora e meia, mais ou menos. Naquela época não tinha relógio em casa; e não tinha carro; tinha que ir era andando mesmo...
>
> Mamãe teve treze (13) filhos. Graças a Deus que nenhum deu trabalho. Naquela época os meninos eram obedientes e mamãe e papai foram pais exemplares. Corrigia na hora que precisava, castigava na hora que precisava, mas eles nunca perderam o amor. Então, os filhos de mamãe todos foram de boa conduta. Tinha aquele hábito, que hoje se perdeu a importância, de se tomar a benção de manhã e de noite, e de chamar 'senhor' e 'senhora', assim como os mais velhos, como os vizinhos, avós, padrinhos, tios. Ninguém chamava de 'você', como hoje. Na nossa época era 'senhor' e 'senhora'. (Professora Rita, Entrevista, 2014).
>
> Quando precisava, mamãe falava, porque às vezes a gente não levava bem a sério aí mamãe dava uma sapeca, com tala de café. E os outros, ficavam se tremendo, tomando como espelho. Também papai não dizia nada, papai nunca foi de bater a gente não, mas ele também apoiava: "bateu porque mereceu!". (Professora Rita, Entrevista, 2014, p. 21).
>
> Os meninos eram obedientes, ficavam lá sentados, comportadinhos. Tinham outros que eram mais sapecas, mas sempre os meninos da zona rural são mais acomodados entendeu! (Professora Lourdes, entrevista, 2013).

Por conta disso, a presença do ensino religioso (católico) na escola era uma constante. A realização de orações no início das aulas e o preparo para a realização da Primeira Comunhão[186] era uma prática constante nas escolas, até o final dos anos 1990.

[186] Primeira comunhão é uma celebração religiosa da Igreja Católica Apostólica Romana em que os participantes recebem pela primeira vez o "Corpo e Sangue de Cristo sob a forma de pão e vinho", em forma de hóstia. Esta celebração é também conhecida como "Primeira Eucaristia" visto que os

> Na Escola da Baixinha eu aprendia tudo. Aprendemos a costurar, a fazer crochê, a fazer tricô. Lá fiz a Primeira Comunhão. Muito rigorosa a escola. Muito, muito, muito. (Professora Valdete, Entrevista, 2013).

> Eu preparava para fazer a Primeira Comunhão, dava o Catecismo. Todo final de ano eu levava a turma para a Catedral, onde era feita a Primeira Comunhão. Tirava foto. Era um dia muito especial para toda a turma. Os pais ficavam muito felizes. (Professora Rita, Entrevista, 2014).

As fotos a seguir são das primeiras turmas da professora Rita, que foram levadas à Igreja Catedral, no Centro da cidade de Amargosa, para fazer a Primeira Comunhão, respectivamente nos anos de 1963, 1964 e 1966. O ensejo deste ato, visto como rito de passagem na vida religiosa dos alunos, é novidade para as crianças, rapazes e moças que frequentavam a sua escola não passando despercebido, merecendo registros fotográficos feitos por “retratistas” profissionais.

Pelas fotografias apresentadas pode-se identificar 22 alunos na primeira turma da professora Rita, em 1963 e 25 alunos nas turmas de 1964 e 1966, respectivamente, sua segunda e quarta turma. Além dos alunos, vê-se na fotografia de 1963 a presença de duas irmãs da professora que acompanhou a turma nesta atividade. Nas fotos de 1964 e 1966 uma mesma irmã seguiu a turma nesta atividade, auxiliando a professora. A quantidade de alunos acima verificada é inferior ao número de estudantes matriculados em sua escola, visto que alguns, sobretudo os de menor idade e os homens de maior idade, não compareceram a esta atividade, seja porque o percurso realizado a pé tornava-se exaustivo, seja por timidez ou ainda falta de condições de comprar um traje novo para a ocasião.

---

participantes recebem pela primeira vez o sacramento de Eucaristia, um dos sete sacramentos. Após esta cerimônia eles passam a poder receber a Eucaristia, uma das celebrações centrais da Igreja Católica. Normalmente, antes de os cristãos receberem a Primeira Comunhão, eles têm que saber e compreender alguns princípios e conhecimentos fundamentais da Igreja, nomeadamente os 10 Mandamentos, as principais orações, os 7 sacramentos, etc. Para se realizar este rito religioso é necessário que o catequizando faça a confissão dos pecados particularmente com o sacerdote.

Fotos 4, 5 e 6 – Professora Rita e suas primeiras turmas de alunos

Fonte: Acervo pessoal da profa. Rita. Créditos desconhecidos.
Notas: Nas fotos vê-se os alunos da Escola Agostinho Machado juntamente com a profa. Rita no "Jardim da Catedral" durante eventos de Primeira Comunhão ocorridos na cidade de Amargosa, respectivamente em 13/06/1963, 25/05/1964 e 14/12/1966.

Ainda em relação aos aspectos culturais, merece ser destacada uma questão de gênero que atravessou o contexto sócio-cultural em que nasceram e cresceram as colaboradoras da pesquisa e que implicou em um lugar inferior para a mulher, situação mais amena, talvez no caso da professora Valdete, contraditoriamente, a mais antiga das colaboradoras. De início, cumpre destacar que a análise do Quadro

6, apresentado anteriormente, evidencia entre os pais das colaboradoras um maior nível de escolaridade entre os homens (pais), que tiveram uma presença mais longeva na escola. Além disso, entre os 12 sujeitos cuja escolaridade foi identificada, as duas pessoas analfabetas são mulheres. Estes dados parecem evidenciar uma desigualdade de gênero no acesso à escola no meio rural regional no período analisado.

A cultura de submissão da mulher que prezava pelo seu confinamento às atividades domésticas, ou o acúmulo destas com as atividades na roça, parece ter sido um grande tolhedor da continuidade de estudo de algumas colaboradoras, para além da escola primária. Tal fato é evidenciado, de forma nítida, na narrativa de professora Valmira, embora a questão econômica seja apresentada como justificativa deste impedimento.

> Em 60 eu terminei a escola [primária]. Aí minha mãe e meu pai disseram na época que não ia me colocar para estudar [na cidade]. A escola aqui era Santa Bernadete. Era uma escola assim muito cara e meu pai não tinha condições de pagar a escola. Meu tio tinha, mas meu pai não tinha. Meu tio disse que se ele quisesse me deixar ele me daria estudo, mas só que meu pai não quis deixar, não sei o porquê. O povo naquela época era muito tradicional, então tinha medo de deixar, então ele não quis.
>
> Antigamente naquela época as pessoas eram criadas para casar. Os pais criavam família só para casar e não pensava muito em estudo. Só quem tinha muitas condições. Quem não tinha, não pensava muito nisso. Aí meu pai não deixou [eu continuar o estudo] e aí me colocou para aprender corte. Eu sai do Corrente e fui para Rancho Velho aprender corte com uma prima minha que sabia corte. Ela me ensinou corte. Depois, voltei para Itachama, trabalhei, costurei até em 64. Com 13 anos de idade eu costurava para me manter. Eu tinha comprado uma máquina e eu costurava para me manter. Quando começou a escola, eu parei de costurar e fui para a escola [lecionar]. (Professora Valmira, Entrevista, 2015).

A professora Rita, que nasceu no mesmo ano da professora Valmira, ou seja, em 1947, e concluiu o primário quase na mesma época[187], parece ter sido afetada também pela questão de gênero, embora não demonstre consciência deste fato.

[187] Valmira concluiu o 4º. ano primário em 1960, na Escola Rural de Itachama. Rita concluiu o 5º. ano primário em 1961 na Escolas Reunidas Almeida Sampaio, na cidade de Amargosa. A legislação da época facultava ao ensino primário ser organizado em 4 ou 5 anos.

Aquela professora alega em sua narrativa dificuldades financeiras da família para bancar a continuação dos seus estudos, em nível ginasial. Segundo ela, quando concluiu o 5º ano primário, em 1961, "[...] papai num podia" [pagar os estudos] (p. 4) e [...] "a família era grande e [...] não podia pagar...não tinha condições de pagar no Santa Bernadete, no Colégio das Freiras". (Professora Rita, Entrevista, 2014, p. 26).

Embora este fato seja uma verdade, visto que a escola particular cobrava taxa muito além das condições financeiras de uma família humilde e com grande prole[188], essa justificativa parece ignorar uma alternativa mais barata para a continuidade de seus estudos: o Ginásio Pedro Calmon (GPC), uma escola comunitária, mista, criada em 1957, que oferecia matrículas a preços muito módicos e contava com apoio do poder público estadual, que pagava salários dos professores desde 03/03/1960 (portanto, há quase dois anos), como demonstra o estudo de Santana (2014).

Portanto, ao final de 1961, quando concluiu o 5º ano primário, a professora Rita já dispunha de uma alternativa mais barata para continuar seus estudos, do mesmo modo que a professora Valmira poderia desfrutar desta alternativa um ano antes. Talvez o imaginário social e familiar da época, eminentemente católico e fortemente moralista, tenha colocado alguma restrição a esta alternativa. Estudar em uma escola laica, mista, dirigida por um homem, ainda que padre (D. Walfrido Vieira Matos), formada por um corpo docente também misto, constituído de metade homem e metade mulher, que oferecia o *Curso Básico de Comércio* parecia não se ajustar tão perfeitamente à mentalidade que prevalecia; era preferível uma escola confessadamente católica, dirigida por mulheres, freiras, composta por um quadro docente quase unicamente feminino, que atendiam exclusivamente moças e preocupava-se "com a formação da mulher cristã, a educação da dona de casa", com vistas a formar a "Rainha do Lar", conforme sintetizou Silva (2006, p. 14) no título de seu estudo que analisou a prática educativa desenvolvida na Escola Santa Bernadete, no período de 1946-1973.

Neste contexto, o curso de Comércio oferecido pelo GPC, parecia não atrair tanto as mulheres, especialmente àquelas provenientes de contextos sócio-culturais familiares como o de Rita e o de Valmira, alicerçado em uma moral cristã, conservadora. Para reforçar este argumento, apoiamo-nos em dados levantados em

[188] À época, em 1961, seus pais já possuíam dez filhos. Mais três nasceriam nos anos seguintes.

pesquisa sócio-histórica sobre o Colégio Estadual Pedro Calmon (UFRB, 2010). Ao analisar a trajetória histórica desta instituição escolar, que implantou o *Curso Técnico de Auxiliar em Contabilidade*, em nível médio, em 1964, dando prosseguimento ao movimento criado desde sua fundação, em 1957 e, a partir de 1974, passou a abrigar a *Habilitação em Magistério de 1º Grau – nível I,* herdada do Colégio Santa Bernadete, estadualizado no mesmo ano, constatamos, junto às narrativas de vários entrevistados, que nos anos 70 e 80, estes dois cursos técnicos oferecidos pela instituição sofriam um recorte de gênero em sua clientela, visto que os homens procuravam estudar no curso de Contabilidade e as mulheres no curso de Magistério, pois "[...] as alunas tinham que ser professoras; e os alunos, contadores". (UFRB, 2010, p. 38). Este aspecto, evidenciado em falas que se reportam para os anos 70/80, possivelmente estava presente no imaginário social do município em períodos anteriores, na virada dos anos 50/60, com colorações mais fortes, quando se confrontava o Curso Básico de Comércio do GPC com os cursos Ginasial e Pedagógico oferecidos pela Escola Santa Bernadete (ESB).

Ainda considerando as representações sociais sobre estas escolas à época, é preciso ponderar o caráter recente e instável do GPC (1957/1960), em contraposição à Santa Bernadete, já consolidado. Em 1960, ocasião em que a professora Valmira havia concluído o primário e em 1961, quando a professora Rita o fez, o GPC era recém-instalado; abrigava-se em um prédio inacabado, cujas obras iniciaram-se no início dos Anos 50 e arrastava-se há mais de uma década; encontrava grandes dificuldades financeiras para funcionar; vivia na dependência de verbas do governo estadual, que sempre demoravam; e receava "entrar em colapso total" (UFRB, 2010, p. 30). Tinha poucos alunos matriculados em seu único curso[189], o Básico de Comércio: eram 101, em 1961, no seu quarto ano de funcionamento; em 1959, foram 63 estudantes, sendo quase todos da cidade. Portanto, não se tinha certeza de sua continuidade! Seu futuro poderia parecer incerto! Por outro lado, a ESB já estava solidamente enraizada no município, atendendo alunas para além da

[189] A respeito desta escola, cabe a seguinte nota, elaborada por Santana (2011): "A análise das atas de reuniões, ofícios e relatórios constantes do Arquivo Escolar do Colégio Estadual Pedro Calmon indicam que, quando dos primeiros anos da Escola Comercial de Amargosa havia a intenção de se criar um Curso Básico de Secretariado, o que não chegou a se concretizar. Seria esta uma proposta do Dr. Brasil, para promover a inclusão de moças das classes populares à escola secundária, visto que o Curso de Comércio, segundo as normas sociais da época, era mais indicado para o público masculino?" (SANTANA, 2011, p. 11, nota 8).

fronteira geográfica regional. Iniciara-se 15 anos antes com o curso Primário (1946), que rapidamente se expandiu para o Ginasial (1949) e o Pedagógico (1953), exigindo expansão significativa de sua estrutura física durante os anos 1950 (internato, pavilhões de aulas, refeitórios, etc). A procura era tanta que "Um grande número de alunas internas fez com que fossem criadas duas turmas de 5ª série ginasial em 1960 [...]" (SILVA, 2006, p. 38)[190].

Ao referir-se às atividades que fazia na roça, especialmente no ano de 1962, quando não mais se ocupava dos estudos, a professora Rita apresenta elementos que confirma o lugar dela enquanto mulher naquele contexto familiar e acaba lhe conduzindo à docência:

> Meu trabalho era na casa, Fábio. Lavar, cozinhar, cortar cabelo de menino. Lavar toda a roupa, rapar mandioca. Eu não gostava de roça, eu não gostava de enxada. Papai era muito nervoso. Muito autoritário, muito avexado! Ele não era de bater, mas cada um pipoco de papai...Ave Maria! Muito difícil pra gente. [...] Aí eu disse: "- Eu tenho que arranjar um dinheirinho pra mim... Vou ganhara a vida com que?". Aí disse: "- Vumbora ser professora!" Meti as caras. Cinco de março de 63 [iniciou sua carreira]. (p. 26-27). (Professora Rita, Entrevista 1, 2014).

É nesse contexto que o Magistério vai se definindo como uma alternativa profissional para as colaboradoras da pesquisa, muito especialmente, por garantir outras formas de inserção social e profissional, garantindo certo *status* na comunidade. Do mesmo modo, as marcas familiares e os desafios que são enfrentados pelas colaboradas, implicam em disposições sobre suas relações sociais, processos de escolarização e formação, bem como a entrada na profissão, o que tratarei a seguir.

6.2.2 Profissão: Professora! destino ou construção?

Os destinos sociais estabelecidos para muitas mulheres de comunidades rurais são fortemente marcados por condições familiares, econômicas e também de

[190] Sobre a Escola Santa Bernadete, ver Silva (2006, 2013); sobre a Escola Comercial de Amargosa, ver UFRB (2010) e Santana (2014).

gênero, o que de certa forma, implica na opção que muitas delas fizeram para ingressarem na profissão, independentemente do nível de escolarização ou formação, possibilitando-lhes outras formas de superação de adversidades que são atribuídas à vida nos espaços rurais. A opção pelo magistério, muitas vezes, é marcada pela impossibilidade de outra ocupação profissional, revestindo-se em um destino pessoal, social e profissional, fazendo-as aprenderem o ofício na lida cotidiana de turmas multisseriadas.

Tais questões são fortemente explicitadas nas narrativas das colaboradoras, quando narram sobre suas histórias de formação, de inserção e atuação profissional. Sobre este aspecto, a professora Valdete, afirma que a sua opção pelo Magistério foi sendo construída socialmente no âmbito familiar e comunitário desde sua infância.

> Desde menina que eu me lembro que o povo dizia: "-Você vai ser [professora]". Eu nunca dizia que ia me casar. Eu dizia eu quero ter filho e ser professora. Minha dizia assim: -" Quando você quer crescer, você vai ser o que?" Eu dizia: "-Eu quero ter filhos e quero ser professora". Quando o marido me dá quatro filhos, o marido morre. Eu pensava em ter filhos e ser professora. Sempre gostei muito, muito, muito. Tanto é que nas férias [escolares] a Escola da Baixinha prorrogava um pouquinho mais que a de Nazaré. Às vezes eu dava quinze dias de aula na Baixinha, durante minhas férias, porque na Baixinha começava mais cedo. (Professora Valdete, Entrevista, 2013).

A sua atuação durante suas férias escolares, colaborando com suas ex-professoras na Escola Mixta da Vila da Baixinha, parece ter contribuído para reforçar este intento. Além disso, o próprio curso Normal realizado em Nazaré em uma escola feminina, reconhecida na região como instituição voltada para formar professora, parece ter reforçado esta perspectiva, de modo que ao concluir o curso, imediatamente, Valdete ingressou no Magistério, após ser aprovada em concurso público.

A professora Valmira, que desejava ter continuado os estudos e foi tolhida pelo pensamento machista da época, especialmente de seu pai, beneficiou-se do ensejo da saída da professora Valdete da Escola Rural de Itachama e da influência política de sua antiga mestra, para ingressar no magistério, em 1964.

Para Valmira, a opção de ser professora justificou-se, sobretudo, por duas razões: para atender a um pedido da ex-professora, Valdete, que estava deixando a Escola Rural de Itachama e preocupou-se em ter uma substituta, visto que a região era de difícil acesso; e também pela possibilidade que o magistério lhe proporcionava de continuar em contato com o saber:

> A professora Valdete saiu e não tinha ninguém para botar no lugar dela e aí ela disse: "- Como é que vou deixar essa escola sem professor?" Ninguém queria ir para o Corrente naquela época. Os professores de Amargosa ninguém queriam ir para lá, por que naquele tempo não tinha acesso, naquele tempo não tinha carro, naquele tempo não tinha nada. Então os professores daqui de Amargosa não queriam ir para lá. Por que a professora Valdete ficou lá? Por que ela casou lá, o marido dela era de lá. Então como ela casou lá, aí ela ficou lá, entendeu? Mas naquele tempo era difícil sair daqui para ir para lá. Eu mesmo quando morrei no Corrente [Itachama] vinha aqui de cavalo ou a pé. Eu já sai do Corrente a pé. São 6 léguas para ir e voltar [o que equivale a 36 km, destaque do autor].
>
> A professora Valdete me tinha como uma filha. Tudo que eu sei hoje eu aprendi com a professora Valdete. O que eu tenho de base na escola eu aprendi com ela. Ela sempre foi uma professora-mãe. Eu aprendi com ela. Então, quando ela me pediu para trabalhar no lugar dela eu não tinha como dizer não a ela. Eu queria agradá-la. E aí como ela ia sair e não queria deixar a escola sem ninguém porque ela não podia ficar mais lá, aí ela disse: "- Ah, você vai ficar no meu lugar!". E eu não podia dizer não a ela, entendeu? Aí eu fiquei. Eu também já conhecia a turma, porque às vezes eu dava ajuda a ela. Eu também ajudava. Quando eu tava estudando, eu ajudava. Então, por que já conhecia o povo e eu quis dar essa ajuda. E aí fiquei lá e não achei ruim ficar. Fiquei por isso também.
>
> Eu sempre gostei de estudar. Então eu gostava de estudar. Eu pegava os livros e estudava. Eu sempre gostei de escrever e de estudar. Então alimentava mais o meu ego do que de ser costureira, porque fui costurar quando terminei o primário e não tinha mais coisa para fazer, entendeu? (Professora Valmira, Entrevista, 2015).

A professora Valdete justifica a escolha de sua ex-aluna Valmira para lhe substituir na Escola Rural de Itahama, ao afirmar que:

> Quando eu fui saí de lá eu fiquei preocupada em deixar muito menino lá [sem escola] e eu pedi a Josué Melo, que era prefeito nessa época, e Josué Melo então nomeou Valmira, por que ela era uma boa aluna. Uma menina boa. Acho que ela já tinha 18 anos 19 anos

> e eu saindo de lá, os meninos precisando de escola, então eu achei que eu tinha que dá um jeito. (Profa. Valdete, Entrevista, 2013).

O afeto à professora Valdete e a deferência ao seu pedido, os laços de pertencimento com os moradores da região, a experiência anterior como ajudante da professora (monitora) e a possibilidade de continuar em contato com o saber escolar, motivou a professora Valmira a assumir o desafio proposto e tornar-se professora, deixando de ser costureira. Financeiramente, essa opção não lhe pareceu tão vantajosa, mas, o *status* e a satisfação de ser professora, aliado aos aspectos acima mencionados, lhe pareceram proveitosos.

> Lá eu costurava muito para o povo da região, para o povo do Corrente, Correntina, Corrente de Dentro, Serra da Canoa. Eu costurava para aquelas famílias: roupa de crianças, roupas de adulto. Eu costurava para aquele povo de lá, para aquelas famílias de lá. Meu pai tinha loja. E aí o povo comprava os tecidos na loja do meu pai e eu costurava. Naquela época não tinha roupa pronta. Toda roupa era costurada. Tinha outras costureiras. Mas depois que eu aprendi assim, eu costurava bastante. Tinha dia que eu amanhecia o dia costurando. Tinha tanta coisa para fazer, que tinha dia que amanhecia o dia e eu tava ali costurando. Aí eu largava e ia dormir um pouquinho depois voltava de novo. Se fosse para viver de costura dava para viver de costura. (Professora Valmira, Entrevista, 2015).

> Eu achava assim que como professora mesmo que não ganhasse tanto...Eu acho que era mesma coisa, mas como professora eu gostava mais de que como costureira. Eu achava que como costureira a responsabilidade era bem maior do que como professora. E como professora era uma coisa que eu tava fazendo e que eu gostava de fazer. Então eu estava satisfazendo mais o meu ego como professora, do que como costureira. (Professora Valmira, Entrevista, 2015).

Em relação à professora Rita, o ingresso no magistério rural é credenciado a um favor do então gestor municipal, Sr. Josué Sampaio Melo, mas a construção social deste percurso até a docência, além dos elementos de gênero que parece ter condicionado nesta escolha, parecem ter componentes de uma reflexão pessoal influenciada por elementos coletivos-familiares. Assim, a vivência doméstica experimentada por Rita durante o ano de 1962 parece ter sido lugar de reflexão

sobre o seu destino futuro, contribuindo para tomar o magistério como uma alternativa.

> Foi em 62. Eu matutando assim: "- Mas, meu Pai! Eu queria ser uma professora..." [...] Também, nessa época...foi no tempo que tia Tonha (Freira) foi embora, pra ser freira...E aí acho que ela também alertou, com papai, mamãe, que era bom eu consegui uma escolinha. [Ela tinha sido professora] lá na Chapadinha, um bocado de tempo. [...]. Foi no final de 62. Juntou papai, mamãe, tia Freira e disse: "- Vamos falar com o prefeito" [Josué Melo]. [...] Aí eu fui falar, com mamãe. Ele tava no armazém. [...] Acho que era de café. De fumo. Compra de café e fumo. Aí quando eu cheguei assim com mamãe, ele levantou e veio pra porta. E juntou eu e mamãe. [...] Aí mamãe falou que eu tinha aprendido o 5º ano no Almeida Sampaio, e que a família era grande e que ela não podia pagar...não tinha condições de pagar no...Santa Bernadete, no Colégio das Freiras. Então que ela tava sugerindo ver se conseguia uma escolinha pra mim. [...] Aí, ele disse: "- Pode arranjar os trinta meninos... E trazer (a lista) que a escola dela *tá* garantida". Toda vez que eu vejo dona Aurinha, eu abraço dona Aurinha. Eu vi na semana passada. Eu disse: "- Minha escola, eu devo a seu marido". Aí [como eu só tinha 16 anos, ele] disse que era pra mamãe assinar, logo quando começou ajeitar a papelada. Aí eu comecei assinando por procuração. Botava assim, dois "p": "Por procuração" e botava o meu nome: Rita Andrade Souza. Quando eu fui aposentar, Seu Vavá achou essa diferença. Eu disse: "-Ah, seu Vavá! Foi porque eu assinei por procuração, até eu completar dezoito anos". (Professora Rita, Entrevista, 2014).

Duas tias maternas (tia Luza e tia Tonha), ambas com formação escolar inferior à sua, eram professoras leigas, respectivamente, em áreas rurais de São Miguel das Matas (Cabeça do Boi) e Amargosa (Chapadinha), atuando em vãos improvisados para o funcionamento de "escolas", tal qual Rita já tinha assistido no início de sua carreira estudantil, seja na Escola Santo Antônio, na Cabeça do Boi, na Escola da Professora Loura de Isac, na Palmeira, onde cursou ABC e Cartilha; seja na Escola de Professora Lourdes Moraes, no bairro da Catiara, na periferia de Amargosa. Além disso, outra jovem, Edite Galvão, bastante amiga da família e "parente por empréstimo", pois "era cunhada da tia Conça", também havia estudado alguns anos (na roça), na Cabeça do Boi, município de São Miguel das Matas, tornando-se professora municipal em seguida, após sua mestra Flaviana, que houvera sido contratada por alguns anos pelo seu pai, Severiano Galvão, para ensinar os filhos e "alunos da redondeza", retornar àquela cidade com a finalidade

de contrair matrimônio. Isso talvez tenha acendido na jovem Rita o desejo de ser professora, como suas tias, vislumbrando assim uma forma imediata de ganhar dinheiro[191].

Diante do contexto sócio-econômico e cultural destas professoras, assumir o magistério rural vai se constituir em uma alternativa de renda. As professoras Celeste, Paizinha e Lourdes explicitam as razões que as levaram a ingressar como professoras e os caminhos que trilharam para fazê-lo.

> Ser professora. Sabe o que foi? A gente era uma casa de muita gente e ninguém tinha um ganho de um nada, sabe? Era papai coitadinho, nem era aposentado, nem nada. Aí João Ângelo era padrinho de minha irmã, aí papai foi e pediu a ele. Ele disse: "– Mande ela me procurar". Aí fez um teste. Que não foi dado assim... (Profª. Celeste, Entrevista, 2012).

> Estudei o primário. Depois, não continuei. Interrompi meus estudos, porque meu pai mais minha mãe foi fazer um tratamento em Salvador. E a vida também era muito difícil para a gente. Depois, quando eu cresci, era mocinha, surgiu uma vaga, uma oportunidade de trabalho em Corta-Mão, pra trabalhar de professora em uma sala de aula. Eu não sei por que caiu pra mim, por que não foi assim um sonho meu. Não sonhei. Chegou aquilo sem eu esperar. [...] Surgiu uma vaga de trabalho. Minha mãe foi pedir, quando João Ângelo ganhou a eleição. Aí ele disse que arranjava trabalho para alguma das filhas dela, porque ela tinha três filhas sem trabalhar. Só que a minha irmã mais velha não queria, por que o salário era muito pouco. Na época era menos de um terço do salário mínimo. Aí, eu tava sem trabalhar, aí mamãe perguntou-me: "Se tu achasse um trabalho, tu ia?". Eu disse: "-Vou". Eu tinha 18 anos. Aí eu assumi esse trabalho. Aí comecei a trabalhar em Corta-Mão. Ia de pé. Não tinha transporte. Do Córrego para Corta-Mão dá uns 8 km. Meu irmão me levava dia de segunda-feira e eu ficava na casa do meu tio e voltava na sexta. Aí até uns dois anos e meio eu fazia isso. A gente era classificada como Auxiliar de Ensino, naquela época. (Profª. Paizinha, Entrevista, 2015).

> Quando eu terminei a 4ª série eu levei muito tempo sem estudar por conta que minha família era muito grande e meus pais tinha 11 filhos, entendeu? Aí eu fui obrigada a trabalhar na roça ajudando meus pais. Por conta dos meus pais ter muitos filhos eu fui obrigada a trabalhar na roça com eles, entendeu? A trabalhar na roça. A gente não tinha outro trabalho, entendeu? Não tinha outro trabalho. O trabalho mesmo era ensinar e aí se eu não ensinasse não tinha outra

[191] Sobre o contexto familiar mais amplo da professora Rita, ver Galvão (2002) e Souza (2002), duas obras autobiográficas escritas respectivamente por uma tia materna e um irmão.

> opção pra ganhar dinheiro. E aí valia [a pena], mesmo recebendo menos de um salário, mas valia a pena. [...] Quando eu tava mais ou menos com 18 anos tinha uma quantidade de alunos suficiente que dava uma sala de aula. Eu fui até o prefeito, falei com ele, e aí ele disse que se tivesse alunos suficientes que eu ensinaria. Aí pediu a lista dos alunos. Aí eu fui levei a lista dos alunos e aí ele arrumou a sala de aula pra mim. Eram 28 alunos. Naquela época não tinha esse negócio de a pessoa concluir o Ensino Médio ou Magistério para trabalhar. Naquela época, tinha aluno, pode ir pra sala para trabalhar. Eu tinha até a 4ª série. Aí eu comecei a trabalhar. Funcionava de oito a meio dia. Antes essa escola era da minha irmã, só que minha irmã foi morar em Mutuípe e aí eu fiquei no lugar dela. (Profª Lourdes, Entrevista, 2013).

A possibilidade de ganhar seu dinheiro próprio, de ter autonomia financeira, parece ter sido um elemento estimulador do ingresso na docência para as professoras Rita, Celeste, Paizinha e Lourdes, que iniciaram suas carreiras ainda residindo com seus pais, antes de se casarem.

Quando comparamos a narrativa da professora Valmira, que deixou a profissão de costureira na Vila de Itachama no início dos anos 60 para assumir o Magistério, com as falas das professoras Celeste, Paizinha e Lourdes, temos indícios de que a carreira de magistério primário sofreu uma desvalorização salarial, entre as décadas de 1960 e 1970/1980. Sobre essa questão, afirma Sá Teles (1988, p. 19), que “Esse salário, na maioria dos casos, representa aquilo que a comuna pode pagar, em vista da precariedade dos recursos financeiros que dispõe. Em outros, porém, significa descaso, politicagem e indiferença das administrações para o problema”.

Estudos sobre a remuneração do professor leigo no estado da Bahia no final dos anos 1980 (SÁ TELES, 1988; SANTANA, LEITE, PINTO, 1988) classificam como “irrisórios” e “aviltantes” os salários pagos por muitas prefeituras municipais, apresentando evidência de uma deteriorização do pagamento destinado aos docentes, bem como uma proletarização da condição de vida destes profissionais, acelerada a partir da política educacional instituída pelo regime militar. Sobre essa questão, afirma Sá Teles, que a probabilidade de resistir e vencer esses fatores de instabilidade e permanecer na escola é bem maior nas professoras leigas nascidas na própria comunidade. A despeito dos desencantos, muitas delas ensinam durante anos seguidos, mais pelo ‘status’ e desejo de servir e menos pelo que percebem em

termos salariais. (SÁ TELES, 1988, p. 23). Ainda assim, ampliando esse argumento, Santana, Leite e Pinto, defendem a ideia de que “Esses professores recebem salários cada vez mais aviltantes, sendo obrigados a completar sua renda doméstica com o trabalho na roça, o que torna seu desempenho como professor mais difícil [...]” (1988, p. 28). Explicitando tais questões, as narrativas das professoras Rita, Paizinha e Celeste evidenciam modos como eram tratadas e aspectos concernentes aos salários e as condições de trabalho na comunidade e na escola rural, quando afirmam que:

> [O mais difícil] Era o dinheiro quando atrasava, que já era pouco...Era menos de meio salário. Era uns R$ 200,00, mais ou menos. Era menos de meio [salário mínimo]. Não aumentava, não. (Prof[a.] Rita, Entrevista 1, 2014).

> Tinha os aposentados [rurais] e eu ficava fazendo uma comparação. Eu e minhas colegas também. O aposentado ganhava muito mais que um professor. Por quê? Um professor na classe da gente, que era auxiliar de ensino. Eu ficava fazendo essa pergunta. Porque a gente não entendia porque o aposentado ganhava um salário corrigido e a gente não. A gente ganhava era um dinheirinho, um valor assim inferior. Talvez um terço do salário mínimo. Foi melhorando, gradativamente, porém muito pouco. (Professora Paizinha, Entrevista, 2015).

> A gente veio ganhar salário com a professora Misse [Iraci Silva, em 1993]. Antes, era o que eles queriam dar, quando dava. Pagava bem pouco. Era bem pouquinho, pouquinho mesmo. Não era salário. Era o que eles queriam dar. Se muito fosse, era vinte contos no dinheiro de hoje. Era tão pouco, tão pouco, que tinha vez que nem pagava. Sempre atrasava. No tempo de Rabelo, eu me lembro que os bichinhos chegavam tudo cansadinho e sentava lá no cantinho. Foi no tempo de Rabelo que ficava sem receber. Não chegava ser mês não. No meio do mês chamava para dar, dava aquele cinco conto a um, dois a outro. Aquilo que sobrou. E depois: “-Vamos para sala de aula trabalhar (risos)! Fosse o tempo de hoje?! Hoje [a escola] tá fechada [e o professor] taí ganhando. [...] Parece que naquele tempo a gente não tinha sindicato, não. Não tinha, por que se a gente tivesse sindicato a gente levava tempo para receber? Tinha não. Greve? Enquanto a gente ensinava, não teve não. Se parasse de ensinar, não recebia não. Se parasse, não recebia mesmo! (Prof[a.] Celeste, Entrevista, 2012).

> A vida de professor naquele tempo ganhava muito pouco. O salário era muito pouquinho. O professor era valorizado e respeitado pela comunidade, pelos moradores, pelos pais de alunos, mas não pelas autoridades, porque quando se fala de um salário muito baixo, não é sinônimo de respeito. Agora, pela comunidade, pelos pais dos

> alunos, o professor era muito respeitado. Valia a pena ser professor! Hoje em dia é que a gente ver aí como é que *tá pra* ser professor... (Prof[a.] Paizinha, Entrevista, 2015).

Além deste aspecto remuneratório, as condições de trabalho em que exerciam a profissão eram muito desfavoráveis, se considerarmos as instalações físicas onde funcionavam as escolas, o mobiliário e os recursos didáticos disponíveis e a sobrecarga de trabalho que lhes eram exigidas. Além disso, a relação de submissão política que marcavam o seu ingresso e permanência no magistério municipal pareceu se converter em um grande agravante.

Embora as iniciativas para o ingresso no magistério rural tenham sido variadas, em todos os casos das sete colaboradoras desta pesquisa, elas foram mediadas por agentes políticos locais. Para as professoras Rita, Celeste e Lourdes, as iniciativas partiram delas mesmas em conjunto com seus familiares (pai, mãe ou irmã), que procuraram o prefeito municipal solicitando-lhe a oportunidade de emprego, abrindo a escola. Para o caso da professora Paizinha, a iniciativa partiu de sua mãe que procurou o então prefeito municipal, solicitando um emprego para uma de suas moças desempregadas, buscando, implicitamente, uma retribuição aos votos dados pela família da colaboradora na eleição que o elegeu.

A vulnerabilidade aos caprichos das lideranças políticas dos municípios parece ser uma marca muito forte na realidade da educação, no interior do país, sobretudo nos pequenos municípios, no passado e, ainda, no presente. Em Amargosa, as entrevistas realizadas me permitiu identificar que esta situação ocorria muito fortemente até 1988, quando a Constituição efetivou os funcionários com mais de cinco anos de serviço e passou a exigir a aprovação em concursos públicos para o ingresso no serviço público. Esta determinação legal, entretanto, foi muito lentamente efetivada nos anos posteriores, ganhando mais efetividade a partir de 2006 e 2012 com a realização de dois amplos concursos públicos.

Assim, as colaboradoras desta pesquisa estiveram submetidas a ameaças de perder o emprego ou sofrer sanções, ainda que de forma velada. No caso específico da professora Rita, apesar de estar constantemente submetida a esta ameaça, ela

parece ter se valido de três táticas[192] e uma circunstância para não ser penalizada, conforme detalhado a seguir.

A primeira tática foi o seu empenho e compromisso na realização de suas atividades: era sempre assídua, pontual, e cumpria com as poucas exigências definidas pelo Órgão Municipal de Educação, entregando suas solicitações rigorosamente, não raro com grande antecedência[193]. "Eu procurava ser correta". Por outro lado, a competência com que desenvolvia o seu trabalho, conseguindo a alfabetização de seus alunos e tendo muitos deles logrando sucesso nas escolas da cidade, pareceu reforçar o seu conceito de boa professora no contexto da educação municipal e mesmo da região. Este fato lhe blindava, relativamente, de uma possível demissão.

A segunda tática foi a continuação de seus estudos, participando de cursos de aperfeiçoamento nas décadas de 1960, 1970 e 1980; e submetendo-se ao Exame Supletivo, nos anos 1970, conforme mais detalhado adiante. Segundo a professora, ter participado desta formação com bom desempenho lhe credenciava a continuar exercendo suas atividades, embora a ameaça de perder o emprego não estivesse completamente descartada visto que ela não era concursada. Portanto, com as formações adquiridas – as continuadas que lhe ofereceu novos conhecimentos; e o término do 1º. grau que, formalmente, lhe colocava em uma posição de vantagem, pela titulação obtida, no quadro do magistério municipal, a professora Rita pareceu resguardar-se de alguma possível demissão.

A terceira tática para continuar no cargo foi a sua discrição durante os processos eleitorais existentes no município e a submissão aos gestores que ocupavam o comando da prefeitura e outros órgãos municipais. Não se envolvia em

[192] Uso aqui o conceito de tática na acepção definida por Certeau (2003, p. 46). Este historiador francês que trouxe um novo modelo teórico para a análise da História, forjou os conceitos de *estratégia* e *tática*, que tem tido grande aceitação no estudo do cotidiano. Na perspectiva certeauniana, as *estratégias* correspondem a um cálculo de relação de forças empreendido por um sujeito detentor de algum tipo de poder que, por esta via, "(...) postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta" (CERTEAU, 2003, p. 46). As *táticas*, por outro lado, são apresentadas pelo autor como artimanhas, burlas, que geram efeitos imprevisíveis. "Em oposição às estratégias – que visam produzir, mapear e impor – as táticas resultam das astúcias dos consumidores e de suas capacidades inventivas, possibilitando aos atores escaparem às empresas de controle e tomarem parte no jogo em questão". (PEREIRA, SARTI, 2010, 198).

[193] Ao se referir a entrega das atas de resultados finais da escola ao término do ano letivo, a professora narrou em uma de suas entrevistas: *"Eu era sempre a primeira a entregar!"*

campanhas políticas e não declarava o seu voto, visando "[...] ficar de bem com todo mundo [...]", embora fosse fiel eleitora de Josué Sampaio Melo e seus candidatos. Também, não realizava reclamações perante os chefes políticos locais: não cobrava melhorias nas escolas, solicitando-a nas poucas fezes que isso ocorria (um filtro, um botijão) como um favor; não reivindicava o pagamento do aluguel do cômodo onde funcionava a escola; não protestava, e continuava em atividade, ininterruptamente, quando os salários atrasavam, mesmo que isso ocorresse por vários meses. Ainda, não se envolvia em protestos coletivos e esquivava-se de aproximar-se de professores que lideravam movimento desta natureza, no âmbito do magistério municipal, sobretudo na década de 1980 quando o contexto da redemocratização que aflorava no país ensejou as primeiras manifestações do funcionalismo público municipal amargosense e a formação de partidos de oposição ao regime militar e ao carlismo no município.

Além destas táticas empregadas pela professora Rita "[...] para não correr o risco de perder o emprego [...]", ela se beneficiou da longa continuidade de um mesmo grupo político local no comando da Prefeitura de Amargosa, durante o período em que atuou como professora, entre 1963-1992. O grupo comandado por Josué Sampaio Melo, gestor que lhe deu o emprego, ocupou a prefeitura local em quase todos os mandatos existentes no período referido. O próprio Josué Melo assumiu o cargo por três ocasiões no período em tela e nas outras eleições fez seu sucessor, emplacando alguém de sua confiança. Assim, com a permanência do mesmo grupo político no poder local, os responsáveis pela educação municipal se perpetuavam no comando ou continuavam exercendo fortes influências sobre os novos responsáveis pela pasta. O próprio Prof. Rosalino, seu fiscal, morador da Palmeira, era um dos que tinha fortes relações com Josué Melo e sua esposa, D. Aurinha Melo, a Primeira Dama.

Assim, eleitora de um mesmo grupo político que permaneceu no poder por longos anos; discreta, calada e "sem se meter ou falar mal" dos desmandos cometidos pelos gestores municipais; buscando sua capacitação através da frequência a cursos de "treinamento" e participação no Exame Supletivo logrando concluir o 1º grau e, ainda, procurando exercer um trabalho com empenho,

compromisso e competência, a professora conseguiu permanecer no cargo por trinta anos, vindo a se aposentar em 1992.

Portanto, as narrativas das professoras mostram uma grande submissão às lideranças políticas locais, sobretudo à figura do prefeito. Mesmo em situações que pareceu envolver processos seletivos mais isentos e isonômicos, o ingresso no magistério municipal envolveu a mediação de algum agente político local, que deu um "empurrãozinho" para que ela se efetivasse. A professora Valdete, mesmo tendo sido aprovada em concurso púbico realizado pelo Governo do Estado da Bahia no início de 1952, conta que a sua nomeação foi inicialmente "travada" pelo então Delegado Escolar, agente do grupo político que então comandava o município, reunido em torno do PSD, pelo fato dela ser partidária do grupo político adversário, a UDN, e ter participado ativamente da campanha eleitoral de outubro de 1950, apoiando o candidato João Lopes, de quem era "parente distante" e que foi derrotado[194].

> E me formei em 1951, no dia 14 de dezembro. Fiz o Pedagógico e aí fiz concurso logo. Me formei em dezembro, fiz concurso em janeiro. [...] Quando a gente se formava não nomeava logo não. Mandava toda documentação pra Secretaria, então depois eles marcavam um encontro com a gente e marcava o concurso. Houve muito isso. Fazia o concurso. Era uma semana. Duas ou três provas. Fazia para o município que tinha vaga. Eu quis ficar na cidade, mas não me deram na cidade. Desde essa época a perseguição já começou. Nesse tempo eu fazia parte do [grupo político] contrário [ao governo municipal]. [...] Tava naquela dúvida. Diziam que não tinha vaga na cidade, porque o Delegado Escolar era agente de Dr. Viana. Foi Fidelino Costa. A fama Fidelino Costa anda longe. Aí eu era excluída porque eu era do outro lado. Depois eu mudei de partido, vamos dizer assim por influência do namorado. Mas eu era contra ele. (Prof[a.] Valdete, Entrevista, 2013).

[194] O apoio desta professora à UDN não tinha motivação ideológica. Segundo conta, durante os cursos ginasial e pedagógico feito no *Educandário de Nazaré*, clandestinamente, teve contato com idéias comunistas disseminadas através do jornal *O Momento*, para o qual inclusive escreveu alguns artigos de opinião, às escondidas da direção escolar, sendo o mesmo publicado com pseudônimo. A descoberta destes fatos (a circulação do jornal na escola e a publicação dos seus artigos) quase gerou a sua expulsão do estabelecimento. Segundo conta, depois que migrou para Salvador no final da década de 1970, longe dos condicionamentos da política municipal que nem sempre segue princípios ideológicos e é mediada por outras relações tais como parentesco, divergências pessoais, etc, ela sempre acompanhou candidatos de esquerda.

Para resolver o impasse a professora procurou o apoio de Dr. Oscar Medrado, forte liderança política da UDN local que possuía trânsito com algumas facções do PSD e gozava de prestígio e influência na estrutura da administração estadual, capaz de sustentar sua nomeação, tendo entretanto ela que se submeter a lecionar na zona rural.

> Foi quando eu conheci Dr. Oscar Medrado. Dr. Oscar disse que tinha vaga no Cavaco e que tinha vaga em Itachama. Nesse tempo me chamou para conversar na Farmácia de Dona Amada. Foi lá que chamou pra conversar. Aí conversamos. Fidelino Costa disse: "- Queria que a senhora fosse pro Cavaco." Aí, eu sem saber de nada, disse: "-O Cavaco não! É muito esquisito. Muita roça. Itachama não é melhorzinho, não?" Não conhecia nenhum e nem outro. Aí ele disse: "-Vamos botar em Itachama".
>
> Veio o telefonema de Dr. Waldir [Pires], colocando algumas informações para seu João Sales: alguém que foi nomeada, não sei quem, não sei quem. Inclusive um Delegado e também eu tava nesse bolo, no telefonema dele.
>
> Dr. Oscar foi que ajeitou minha nomeação. Saiu pra Itachama. Por que se eu esperasse que saísse para a cidade, não saia nunca, por que eles já tinha decidido [vetar meu nome]. Foi quando eu fui para Itachama. O dia oficial parece que foi no dia 05 ou 06 de agosto que saiu a minha nomeação. (Prof[a.] Valdete, Entrevista, 2013).

Anos depois, a mudança de posição política da professora Valdete, por influência de seu esposo, aproximou-a de lideranças do PSD, onde gozou de certo prestígio e certa influência política a ponto de conquistar sua remoção para a cidade de Amargosa em 1964, garantindo a indicação da professora Valmira, sua ex-aluna, para assumir sua vaga em Itachama; sendo cogitada para candidatar-se a vereadora, tese que não encampou; e, por fim, conquistando o cargo de Delegada Escolar, ocupando-o entre 1970-1977.

A professora Celeste, que diz ter participado de teste seletivo feito no início do mandato do prefeito João Ângelo, em 1977, oferece em sua narrativa pistas que colocam em suspeita isonomia deste processo seletivo.

> Comecei a ensinar foi no ano que João Ângelo entrou. Foi ele que me deu essa oportunidade. Fez um teste e eu passei [...] Esse teste era muito puxado. Ele marcou um dia de domingo pra todo mundo

> [...] Aí ele mandou me chamar. Aí todo mundo fez. Aí eu passei... Nesse tempo quem foi a fiscal, olhando para a gente não pescar foi as meninas de João de Germínio: Judite, Janete, as irmãs tudo. E Mariá. Tudo ali olhando para ver se o povo pescava. Tudo professora que não tinha conhecimento com nós nenhum que ia entrar...
>
> [O teste] Teve muita coisa. Tu achas que eu ainda vou me lembrar? Não me lembro mais não. Teve muita coisa! Era coisa de mais! Era assim: um tanto de folha. Sei que foi coisa; foi coisa! Foi um dia de domingo. Foi um dia assim todo. Aí na hora que terminou foi embora. (Prof[a.] Celeste, Entrevista, 2012).

Embora não questione o teste realizado e a aprovação da professora, o conjunto de sua narrativa apresenta fortes vestígios de que só se submeteram ao teste candidatos escolhidos, previamente, pelo gestor para participarem do referido processo seletivo. Naturalmente, eleitores de oposição não tiveram chance, estando previamente eliminados.

O professor Amilton, que ingressou no magistério em 2005, em um governo que ficou caracterizado por promover dois dos três concursos públicos realizados na história do município até 2012 e sempre prezou por critérios mais técnicos e isonômicos na nomeação de funcionários públicos contratados, instituindo em janeiro de 2005, no início do governo, a exigência e análise de currículos dos candidatos ao emprego público, promovendo a seleção de professores a serem contratados, através de processos seletivos alguns anos depois, dá pistas de que a mediação de agentes políticos continuava existindo em pleno século XXI, embora em menor amplitude e nessa ocasião sem a participação do gestor municipal, que sempre se esquivou do apadrinhamento.

> Eu me formei em 2004 e em 2005 foi o ano do primeiro mandato de Valmir. Logo no início do governo de Valmir, estava entregando o currículo. Aí eu meio que não tava com essa informação. Quando me disseram que tava entregando currículo, eu fui à Lan House, pedi ao menino pra fazer o currículo e eu fui à Secretaria de Educação levar. Só que quando cheguei lá, já tinha passado do prazo. Aí eu falei com recepcionista que eu tinha ido levar o currículo e ela disse: "-Tá fora do prazo. Foi J. quem mandou você trazer?" Eu disse: "-Não, eu trouxe porque eu soube que tava entregando". "-Não. Já passou o prazo. Se fosse J., eu iria tentar!". Mas como não foi (risos) ninguém me indicou, e como já tinha passado o prazo de entregar...! Aí eu sair dali com uma raiva que eu rasguei o currículo e joguei fora. E disse:

> “Poxa! Não vou correr atrás de ninguém, de político nenhum, para pedir emprego. Deixa pra lá”.
>
> Na época eu tava fazendo um curso básico de Teologia. As aulas eram dia de domingo, uma vez no mês. Os professores vinham de Salvador e davam aula no Almeida Sampaio. Aí um dia de domingo de manhã, eu vim no carro de Edinho que fazia essa linha de Mutuípe e saltei ali no Bosque, naquelas imediações onde a professora A morava. Como a professora A foi minha professora durante todo o curso de Magistério e ela me conhecia, quando eu desci do carro e ia pegar a direção do Almeida Sampaio para ir ao curso, eu ouvi chamar meu nome. Quando eu olhei para traz, era a professora A. Ela disse: “- Amilton, eu quero falar contigo! E voltei e ela me perguntou: “- Tá trabalhando?” Eu disse: “- Não. Ainda não”. Ela disse: “-Tem interesse de ensinar?”. Eu disse: “-Tenho, eu estou parado... Tentei e não consegui (risos)”. Ela disse: “- É porque tem uma escola que uma professora vai sair de licença, e os meninos são muito danados. Aí eu pensei em tu. Tu é homem e eles obedecem mais a homem e tal (risos). Os meninos são muito danados e como eu conheço o teu perfil, eu acompanhei o teu Estágio e tal, então eu pensei em tu. Se tu topar, marco o dia, vem aqui na Secretaria, traz a documentação que a gente faz o contrato”. Aí eu disse: “- Pronto! Tá certo! Eu venho”. Aí ela disse: “-Tem mais: tem uma turma que está precisando de um reforço. É tudo na mesma região. Se tu quiser, tu dá aula de manhã e de tarde tu dá o reforço. Isso era setembro de 2005. Aí eu fui à Secretaria. Eu ia cobrir os três meses de licença: outubro, novembro e dezembro, para a professora não ter que voltar no final do ano. Ela me indicou quem era a diretora do Núcleo que eu ia trabalhar. A Diretora marcou uma reunião comigo, conversou comigo um pouquinho da escola e depois marcou uma reunião na escola que a professora sairia de licença, que era nas Três Lagoas. Aí ela depois marcou outra reunião com os pais dos alunos e me falou o dia da reunião e me levou lá na escola, me apresentou. E depois eu comecei. (Prof. Amilton, Entrevista, 2013).

A narrativa acima suscita muitos elementos para a análise. De fato, o novo governo procurou instituir uma prática mais isonômica para o ingresso no quadro do funcionalismo público municipal, exigindo a entrega de um currículo dos candidatos, sendo os mesmos avaliados por diferentes equipes nos variados setores da administração pública. Entretanto, o questionamento da recepcionista da Secretaria, indagando a Amilton se a responsável pela seleção, tinha autorizado a ele a entregar o currículo fora do prazo, dá margem para se questionar a isonomia do processo. Por outro lado, o convite feito a Amilton meses depois, pela professora A, que também ocupava cargo no alto escalão da Secretaria de Educação, suscita

questionamentos. Se não houve entrega de currículo por Amilton, este expediente teria deixado de existir no âmbito da nova administração municipal? Ou a “seleção por currículo” conviveria com outras práticas mais antigas, tais como a velha indicação? Teria a professora A convidado Amilton, seu ex-aluno, para ingressar na rede, se o mesmo não tivesse votado no candidato a prefeito do PT e na própria ex-professora, petista que foi candidata a vereadora nas eleições 2004? Teria Amilton conseguido entregar o seu currículo na Secretaria de Educação no início de 2005, se tivesse procurado o apoio de alguma liderança política, algum vereador da base aliada, ou da própria professora A? Teria ele, por esse expediente, antecipado seu ingresso no magistério municipal?

O conjunto das narrativas das colaboradoras desta pesquisa sobre a forma como ingressaram no magistério público municipal demonstram, cabalmente, que embora a demanda local pela escolarização (expressa na apresentação, pela candidata ao emprego, de uma lista de alunos interessados em estudar), se constituísse em um requisito para a abertura da escola, elas foram sempre, à exceção do professor Amilton, resultados de iniciativas individuais ou familiares, em procura de um emprego. Demonstra, portanto, que a abertura de escolas não era fruto de iniciativas coletivas, resultado de uma reivindicação das comunidades que exigiam da Prefeitura a oferta deste serviço. Um trecho da narrativa da professora Celeste é bem ilustrativo de que o sentido que, durante muito tempo motivou os gestores municipais a abrirem uma instituição no meio rural, estava mais relacionado à oferta do emprego à professora como forma de pagamento à família pelos votos dados na eleição que o elegeu, ou mesmo a serviço da cooptação política, que o atendimento a uma demanda social, ou o respeito a um direito das comunidades que deveria ser garantido pelo estado em sua instância municipal.

A professora Celeste explica que após ter realizado seu casamento em junho de 1979, teve que migrar para a localidade de Várzea, deixando a Escola Raul Paranhos que ela mesma havia fundado no início de 1977 na comunidade de Mata das Covas após ser aprovada no teste seletivo feito no início da gestão do prefeito João Ângelo Pereira.

> Aí quando eu casei, acabou [o emprego], né? Aí eu falei com seu João: "-Seu João, e agora?" Ele disse: "-Vou ter que arrumar uma menina para botar cá [na Mata das Covas] e pronto".
>
> Mas aqui perto [na Várzea] tinha uma menina que também ia casar e tava deixando a vaga dela. Maria José Bonfim. Ela mora em Salvador, hoje... Casou e foi embora. Aí a vaga dela ficou pra mim. Eu fui com ela na Prefeitura. Aí eu fui e falei com Seu João. Eu e ela. Aí ela disse assim: "- Que queria passar para mim". Aí Seu João aceitou. Ele disse: "- Não vai prejudicar ninguém? Não tá tomando nada de ninguém?". "Não!" Que ele era correto! Aí eu comecei a ensinar dentro de casa [instalando a Escola Santo Antônio].
>
> Eu saí [da Mata das Covas] no meio do ano. No mês de São João. Minha irmã ficou pra num largar os meninos também sem nada. Minha irmã ficou [com a escola], e terminou (o ano). Aí depois que eu vim para aqui [ensinar na Escola Santo Antônio]. Aí Sr. João disse: "Ela já está lá [na Várzea] encaixada, eu não vou ficar com a escola aqui [na Mata das Covas]. Aí fechou a escola [Raul Paranhos, na Mata das Covas]. (Prof[a.] Celeste, Entrevista, 2012).

Com a sua mudança para a localidade de Várzea devido ao seu casamento, em junho de 1977, a professora Celeste perderia o emprego que detinha na Mata das Covas. Prudentemente, o gestor municipal tratou de providenciar uma substituta para que os alunos da Escola Raul Paranhos não ficassem sem estudo. Então, a professora Celeste e seus familiares articularam a nomeação de sua irmã, não prejudicando os alunos e, por tabela, beneficiando sua família.

Entretanto, no início de 1980, considerando que a professora Celeste, filha de seu compadre, já havia se arranjado na localidade de Várzea, herdando a vaga de uma professora que havia emigrado para Salvador, o gestor achou por bem encerrar as atividades da Escola Raul Paranhos (na Mata das Covas) que havia sido assumida pela irmã da professora Celeste no segundo semestre de 1979.

Este fato nos leva a questionar: E os alunos da Escola Raul Paranhos, que fim levaram? Onde foram estudar? Teriam interrompido suas trajetórias escolares? Que fizeram seus pais? Promoveram alguma mobilização coletiva? Não tenho respostas a estas questões, mas o episódio leva-me a supor que as razões que motivavam a abertura das escolas rurais no período eram mais de ordem eleitoral, procurando agradar amigos, compadres e cabos eleitorais, que atender aos interesses coletivos das comunidades rurais, desorganizadas politicamente.

Talvez, a única experiência municipal que se aproximou de uma perspectiva mais comunitária deu-se nos na segunda metade dos anos 80, na comunidade de Córrego, para a construção de uma estrutura que se transformou no início dos anos 90 na atual Escola Vereadora Iraci Silva. A professora Paizinha explica:

> No início, foi assim: era uma coisa que os pais dos alunos estavam encarando pra construir aquilo ali. Chegaram a fazer reuniões dia de domingo. Começaram a fazer tipo mutirão, dia de domingo. Só que aquilo ali não foi construído para uma escola. Aquilo ali foi construído para outras atividades na comunidade: eram reuniões da Associação. Então ali eram os encontros. Era para acontecer ali. No início foi assim, através de mutirões, pela comunidade. (Prof[a.] Paizinha, Entrevista, 2015).

Entretanto, entre o final de 1987 e início de 1988, tendo em vista as eleições municipais que se avizinhavam, um grupo político articulado em torno do PMDB e da então vereadora Iraci Silva, que fazia forte oposição ao grupo político que comandava a gestão municipal e se perpetuava no poder desde 1947, conseguiu junto ao Governo do Estado da Bahia, à época governado por Waldir Pires, também do PMDB, uma soma de recursos para a construção de uma estrutura pública comunitária nesta localidade, sendo a mesma viabilizada pela Emater-Ba.

> Aí foi que [a Vereadora] Misse, não sei como, construiu essa escola, não sei como. E quem pagava esses professores, pra ensinar esses meninos, não eram os pais dos alunos. Quem pagava era a Vereadora Iraci Silva, que era ainda Vereadora na época. Ela pagava. Não sei como, mas era ela. (Prof[a.] Paizinha, Entrevista, 2015).

A interferência da então vereadora no caso e sua articulação política para viabilizar a construção de um "equipamento de múltiplo uso" que sediaria a Associação Comunitária do Córrego, têm aspectos contraditórios[195]. Por um lado, beneficiou a comunidade com a viabilização do empreendimento através de financiamento público, acelerando assim a sua construção. Por outro, parece ter desmobilizado (ou cooptado?) esta força coletiva que se constitui em uma das

[195] A interferência da vereadora no caso foi motivada pelo contexto da disputa política municipal com o duplo objetivo de impedir o avanço dos adversários e cacifar seu nome para o pleito eleitoral de 1988, onde a mesma foi derrotada.

poucas experiências de base comunitária na história do município. Outra contradição é a transformação deste equipamento em uma escola “como outra qualquer” a partir de 1993, quando Iraci Silva assumiu o comando da Prefeitura de Amargosa, após eleger-se nas eleições de 1992, pelo PDT. Por fim, a denominação deste equipamento de Escola Vereadora Iraci Alves Borges Silva, apresenta uma forte marca de personalismo. Embora não tenha apurado a iniciativa desta designação, não sabendo informar se ela partiu do Legislativo ou do Executivo Municipal e quando isso ocorreu, o fato é que a ex-vereadora, quando no comando da Prefeitura, teria poder suficiente para revogar a denominação dada ao equipamento, alterando seu nome, se assim pretendesse.

6.2.3 Entre salas e “puxadinhos”: os espaços físicos das escolas de turmas multisseriadas

Ao longo de seu percurso docente como professoras de turmas multisseriadas, as sete colaboradoras desta pesquisa atuaram em 11 instituições de ensino localizadas em áreas rurais do município de Amargosa. Além disso, a professora Lourdes atuou em uma instituição localizada no município de Laje, onde residiu até casar-se. Portanto, as colaboradoras atuaram em 12 instituições.

Dos 12 estabelecimentos de ensino, 7 estiveram alocados em prédios escolares e 5 funcionaram em espaços improvisados na casa das professoras, em “uma casinha abandonada” ou em cômodos construídos pelos familiares das professoras para alocar a escola. O Quadro 8, adiante, especifica as instituições em que as professoras atuaram, nomeando-as e indicando o local de funcionamento (prédio ou casa), bem como o período de atuação docente em cada estabelecimento.

Quadro 8 – Escolas onde atuaram os colaboradores da pesquisa e período de atuação nos estabelecimentos

Professora	Nome da escola	Local de funcionamento	Período de atuação
Valdete	Escola Rural de Itachama	Prédio escolar	1952-1963
Valmira	Escola Rural de Itachama	Prédio escolar	1964-1966
Rita	Escola Agostinho Machado	Casa da professora	1963-1992
Paizinha	Escola Dr. Elizeu Maia	Prédio escolar	1977-1979
	Escola Joel Gomes	Casa da professora	1980-1992
	Escola Vereadora Iraci Silva	Prédio escolar	1993-2014
Celeste	Escola Raul Paranhos	"Casinha"abandonada"	1977-1979
	Escola Santo Antônio	Casa da professora	1979-1992
	Escola Sen.Josaphá Marinho	Prédio escolar	1993-2008
Lourdes	Escola Maria de Lurdes Leal Nascimento (Laje-BA)	Cômodo construído pelo pai para a escola	1984-1986
	Escola Sen. Josaphá Marinho	Prédio escolar	1987-1992
	"Escola da Água Sumida"	Prédio escolar	1993-1995
Amilton	Escola Edvaldo Boaventura	Prédio escolar	10 a 12/2005
	Escola Sen. Josaphá Marinho	Prédio escolar	2006-2012
	Escola Mª Neusa C. Nogueira	Prédio escolar	2013-2015

Fonte: Elaboração própria a partir de dados das entrevistas narrativas.

A análise do Quadro 8 nos permite verificar que as 7 colaboradoras atuaram em 12 instituições, sendo que coincidentemente 2 professoras atuaram na Escola Rural de Itachama e 3 colaboradoras atuaram na Escola Senador Josaphá Marinho, em momentos distintos. Apenas as professoras Valmira e Rita atuaram em uma só instituição[196] ao longo de sua carreira docente em turmas multisseriadas, embora no caso desta última colaboradora, a escola tenha mudado de lugar por seis ocasiões.

Três professoras (Paizinha, Celeste e Lourdes) iniciaram a docência em suas respectivas residências, sendo depois transferidas para prédios escolares municipais. Duas dessas situações (Paizinha e Celeste) ocorreram, coincidentemente, durante o ano de 1993, no início do governo da prefeita Iraci Silva, que à ocasião implantou o *"Projeto de Nuclearização das Escolas Rurais".* Neste mesmo ano a professora Lourdes foi transferida da Escola Senador Josaphá

[196] No caso da professora Valdete, que atuou em pelo menos outras oito escolas nas cidades de Amargosa (3) e Salvador (5), não estou considerando as experiências posteriores à sua saída da Escola Rural de Itachama, por elas terem se dado em espaços urbanos e em turmas que não eram multisseriadas.

Marinho, para outro prédio localizado na região da Água Sumida, cujo nome não é lembrado pela professora[197].

O exercício da docência em espaços improvisados como salas de visitas ou quartos das próprias residências, bem como cômodos ou "puxadinhos" construídos para abrigar a escola, ou ainda casas abandonadas, vendas abandonadas, casas-de-farinha, etc., era uma constante nas áreas rurais do município durante a segunda metade do século XX. A este respeito cabe a observação de Maia (1983) que em estudo sobre o ensino na zona rural do Nordeste indica que em 1981, 31% das escolas atendidas pelo programa EDURURAL nos municípios de Ceará, Piauí e Pernambuco funcionavam na casa da professora, improvisadamente. Na Bahia e em Amargosa, pelos dados acima, a realidade não era diferente.

Em geral, ofertado o emprego, as professoras tinham a incumbência de arrumar o espaço para instalar as escolas. Esta situação foi vivenciada pelas professoras Rita, Paizinha, Celeste e Lourdes, conforme melhor explicitado ilustrado nas narrativas a seguir.

> Não era um prédio. A gente doava a casa, adquiria mesas e bancos...Era alí que era a minha escola. No começo, foi na minha sala, na minha casa. Depois, eu construí uma salinha, separado da minha casa. E continuei trabalhando com o mesmo nome da escola.
>
> Naquele tempo poucos móveis se tinham. Os móveis eram: a mesa grande que era ocupada pelos alunos. Era uma mesa muito

[197] O esquecimento do nome desta escola pela professora pode evidenciar um conjunto de traumas vivenciados nesta experiência. Primeiramente, a sua transferência de uma escola que ficava "pertinho de casa" (a Escola Senador Josaphá Marinho), para uma escola mais distante (a Escola da Água Sumida, cujo nome parece ter "sumido" de suas memórias), obrigado-a a deslocar-se por um percurso maior. Em segundo lugar, a ocorrência de um episódio em que um aluno levou uma arma, um revólver (de brinquedo), para a escola, ameaçando uma colega durante o recreio, deixando-a em estado de choque. A condução do caso pelas professoras que atuavam na escola, considerada inadequada, teve repercussão e a prefeita municipal, "muito rígida", chegou a convocá-las no seu gabinete para prestar esclarecimentos. Parece derivar daí o seu movimento de regresso à Escola Senador Josaphá Marinho, agora na condição de merendeira. A situação de mudança de função de professora para merendeira não é bem esclarecida na narrativa da professora Lourdes. Ao narrar este episódio, ela afirma que, após ser chamada pela prefeita no seu Gabinete, indagou "ao pessoal da Secretaria de Educação" se teria algum prejuízo financeiro efetuando a mudança de função e, ao ser informada que havia uma equiparação salarial entre professora leiga e merendeira (ambas recebiam um salário mínimo), decidiu pedir para deixar a função docente na Escola da Água Sumida e regressar para a Escola Senador Josaphá Marinho, assumindo ali a função de merendeira. Entretanto, em outros momentos da entrevista, a professora alega que não continuou sendo professora, pois não pode fazer o Proleigos que era um requisito para continuar no exercício da docência.

> grandona. Uma vizinha tinha lá me emprestou uma mesa e alguns bancos e o quadro...O quadro foi da escola de Magnólia que também trabalhou lá como professora. Esse quadro foi da escola de Iraci, depois foi para a escola de Magnólia, e depois foi para a minha escola. Aí eu fiquei com esse quadro um tempão. Depois eu devolvi esse quadro para a Secretaria. [...] A panela da merenda era minha, fui que comprei. A colher de pau, fui eu quem comprei (risos).
>
> A gente não tinha apoio nenhum, por parte dos governantes. Não tinha não. Não tinha apoio nenhum, nenhum, nenhum. Deu o nome, deu um emprego, pronto! Era aquela coisa: deu o emprego e acabou. A gente que se virava. Eu ainda agradeci muito a Deus, que graças a Deus tudo que eu tenho foi através desse trabalho. Com dificuldade ou não, mas tudo que eu consegui foi no meu trabalho. Eu agradeço a Deus. Valeu a pena! (Prof[a.] Paizinha, Entrevista, 2015)

> Passei a ensinar na Mata das Covas, numa casinha lá que arrumei lá. Aí João Ângelo mandou dizer: "- Ah! Se você arrumar os alunos e o lugar, eu pago o lugar pra você ensinar. Arrume os alunos!". De frente eu arrumei 30 alunos. Tudo crianças que moravam lá e não estudava. Aí eu falei com aquele Seu Quadros e ele disse: "Tem uma cazinha lá. Pode mandar pintar e ensina". Não era carteira, não era nada. Eram uns banquinhos assim. Os bancos eles me deram. O pessoal lá deles me deram os bancos. O dono da casa. Mas o prefeito pagava a ele também, né? Aí o prefeito mandou limpar e eles ganhavam uma besteirinha. Era uma besteirinha. [Pagava] o chão. Era tão pouquinho, mas ganhava. Aí eles me deram o banco e o prefeito me deu o quadro. [...] Tinha só uma mesinha pequena que eles me deram, que era para eu fazer as tarefas desses meninos e eu também cedia para as crianças escrever. Uma só. Era uma mesinha pequena. Não tinha carteira, não. Escrevia na perna. Ou então ajoelhava e escrevia. Ninguém ia se interessar em arrumar tanta coisa para uma casa, né? Era um menino com um livro na mão, outro com o livro na perna. Tinha um filtro, que era dos donos da casa.
>
> Quando eu mudei para aqui para a Várzea, já foi melhor. Foi bom! Tinha tudo. O prefeito mandou tudo. Era pratos, copos, vasilhas de fazer, tinha tudo. O prefeito já mandou carteira, aquelas carteiras que sentava dois (duas pessoas). Mandou carteira, mandou quadro, mandou filtro, mandou tudo. Mas depois o número de alunos cresceu. Aí eu peguei e fiz uma mesa: peguei uns cavaletes e aí botei uma porta em cima, por que as [carteiras] que o prefeito deu eu deixava para os meninos pequenos, por que podia sentar dois ou três. (Prof[a.] Celeste, Entrevista, 2012).

A condição de maior proximidade política da família da professora Celeste com o gestor municipal, Sr. João Ângelo (1977-1982), de quem seu pai era compadre, parece explicar a situação um pouco privilegiada desta professora, que

teve a autorização para alugar um imóvel para instalar a sua primeira escola (Raul Paranhos), na localidade de Matas das Covas, em 1977; e recebeu mobiliário quando da instalação da segunda escola (Escola Santo Antônio), em sua residência, na localidade de Várzea, no segundo semestre de 1979, para onde migrou após casar-se.

Nos outros casos, a procura por melhoria nas instalações levou algumas destas professoras a construírem cômodos anexos às suas residências, para alocar as escolas.

> Essa sala era no terreno do meu pai [em Laje]. Tinha um cômodo construído. Foi meu pai que construiu esse cômodo pra funcionar essa escola. Era Escola Maria de Lurdes Leal Nascimento. Se eu não falho a memória acho que eu tinha 28 alunos. Trabalhei 2 anos. (Prof[a.] Lourdes, Entrevista, 2013).

A professora Paizinha, após alguns anos de trabalho na sala de sua própria residência, resolveu construir, no final dos anos 80, “uma salinha” anexa à sua casa para alocar a escola. Para tanto, comprou alguns blocos, telhas e cimento e contou com a colaboração do esposo para erguer o referido cômodo. Embora tenha solicitado apoio da Prefeitura, a professora afirma que recebeu apenas alguns blocos.

Outro fenômeno que se observa em relação às escolas que funcionavam na residência das professoras é a mudança de endereço da instituição, que acompanhava a migração das professoras. Este fenômeno pode ser ilustrado no caso da professora Celeste, que migrou da Mata das Covas para a Várzea quando casou-se[198] e da professora Rita que carregou a Escola Agostinho Machado alocando-a nos distintos endereço em que residiu, conforme detalhado a seguir.

A Escola Municipal Agostinho Machado (EMAM)[199] teve seis (6) localizações ao longo de sua existência, todas elas em cômodos situados dentro ou anexo a casas onde a Profa. Rita residiu no período 1963-1992 na localidade de Palmeira, ou na casa de parentes, uma muito próxima da outra. Neste sentido, escola e professora se confundem, pois a professora *foi* a escola e a escola só teve esta

[198] Neste caso, a professora trocou de instituição. Deixou a Escola Raul Paranhos para assumir a Escola Santo Antônio, que estaria sendo encerrada pela migração da professora Maria José Bonfim para Salvador.

[199] Oficialmente, nem socialmente, esta sigla nunca existiu. Foi criada no ato de redação desta tese para abreviar o nome da escola.

professora. A referência à escola na região dava-se no passado – e dá-se ainda hoje na memória social do lugar – como “Escola de Professora Rita”, “Escola de Rita”, “Escola de Rita de Graciano”, “Escola de Rita de Josué Presídio”, mostrando as relações de pessoalidade, mas também a fraca institucionalização do Estado e da escola.

Primeiramente, entre 1963 e 1971, a escola funcionou na sala de janta da casa de seus pais, antes da professora casar-se. Assim, quando a professora Rita iniciou suas atividades como docente em 5 de março de 1963, o fez na residência de seus pais. Em um cômodo, na sala de janta, um espaço com extensão de aproximadamente 21 m^2, foi instalada a Escola Agostinho Machado, que ali funcionou por cerca de 8 anos. A professora Rita refere-se à instalação da escola neste espaço nos seguintes termos:

> Funcionava dentro de cada, na casa de meus pais. Papai e mamãe reservaram a sala de jantar, onde tinha uma mesa quadrada e cinco bancos. Um banquinho do lado que entrava pra cozinha. Tinha um banquinho para os meninos menores e mais quatro bancos ao redor da mesa.
>
> Tinha quadro, giz. Josué Melo que deu. Foi Joel de D. Judite e João de D. Teté quem tirou o quadro do porão da Prefeitura, um dia de sábado de tarde...E levou na cabeça, [para a roça]...Joel e João. [...]. O quadro era meio quadrado. Um metro e meio, mais ou menos. Acho que não dava dois metros, não. (Prof$^{a.}$ Rita, Entrevista 2, 2014).

Em 1971, com a realização de seu casamento com o seu primo, Josué, este casal passou a residir em uma casa construída pelo marido em terreno de extensão de aproximadamente 2,5 ha, doado pelo pai da professora Rita, como antecipação da herança desta sua filha. Entre os sete cômodos da casa, um deles, uma “área aberta” com extensão de 9 m^2 de extensão, que foi destinado para abrigar a escola. Alí a escola funcionou, possivelmente, até o final do ano.

> Rita – Olha! Eu comecei ensinar com ela aberta. Aberta dois lados. O lado da frente e o oitão. Era aberta. Aí Sr. Rosalino, o Fiscal, me chamou a atenção. “Não podia ensinar com aquele salão aberto, porque ali não tinha como ser uma escola”. Aí seu Alcides veio *cabar* de fechar. Já foi feito pra escola. Mas era muito miúda. Era uns 3m^2 cada lado. Mas só que ficou muito apertado. Aí foi que fez a de baixo. Aí Josué fez maior. Aí mudou pra baixo.

> Fábio **–** E cabia esses meninos tudo naquela escola? Na sala?
> Rita – Cabia, meu filho. Um em cima do outro. Era o jeito. Foi pouco tempo. Uns seis meses, mais ou menos. Foi que Deus ajudou que Josué [o esposo] ajudou a fazer a de baixo. (Prof[a.] Rita, Entrevista 2, 2014).

Posteriormente (certamente ainda no mesmo ano), o esposo construiu um cômodo na lateral da casa, com paredes de taipa (pau a pique), mas coberta de telhas, com extensão de, aproximadamente, 6m de cumprimento por 2,5m de largura, para onde a escola foi transferida. A Escola Agostinho Machado tinha agora, no seu terceiro endereço, um lugar próprio! Mas, em termos de estrutura física e mobiliária, não houveram alterações significativas, pois todos os móveis e o quadro negro da antiga escola, abrigada no vão anterior, foram aproveitados na nova escola, sem nenhum incremento. Apenas a extensão física do espaço era um pouco maior e a escola dispunha agora de uma porta própria, pela qual os alunos tinham acesso, bem como possuía uma melhor luminosidade. Entretanto, se os alunos não precisavam mais entrar pela casa para acessar a escola, fato que ocorria anteriormente com o fechamento das duas laterais da sala, após a reclamação do Fiscal, pois agora poderia adentrar à sala de estudo por porta própria, a professora continuava garantindo seu vínculo umbilical com a casa, pois, a seu pedido, os construtores do novo espaço abriram uma segunda porta no cômodo recém construído, pela qual a professora tinha acesso direto à sua residência. Mais uma vez, casa e escola se confundiam! Alí a escola funcionou entre 1972 e 1981, com uma ligeira interrupção no ano de 1977, por um motivo curioso, conforme indicado a seguir.

A quarta localização da escola foi a sala de janta da casa de sua sogra, Maria Presídio, também, na Palmeira, que abrigou a Escola Agostinho Machado de março a junho de 1977. As razões da mudança do endereço da escola neste período são curiosas. No início de 1977, princípio da administração do prefeito João Ângelo (1977-1982), uma professora denominada Lisete, que residia na localidade do Córrego, relativamente vizinha à Palmeira, resolveu abrir uma escola em uma casa empestada ou alugada no “Tabuleiro da Palmeira”, mais precisamente em uma

localidade denominada “Campo de Avião[200]”, muito próximo à localização das residências de grande parte dos alunos da professora Rita, que então faziam grande percurso a pé até chegar à Escola Agostinho Machado. Temerosa de perder seus alunos para a concorrente, a professora Rita solicitou autorização à sua sogra, Maria Presídio, para instalar na casa desta a Escola Agostinho Machado, facilitando assim aos seus alunos diminuir o percurso que faziam de sua casa à EMAM. Isso implicou em consequências para a professora Rita que teve de deixar de ensinar em casa e agora teria que se deslocar, diariamente, cerca de 8 km (4 de ida de 4 de volta) para atender seus alunos mais próximo às suas residências e assim não os perder para sua concorrente. Além disso, a professora teria mais outra dificuldade: seu filho Fábio (autor desta tese), com apenas um 1 ano e 6 meses de idade representava um encargo a mais. Que fazer com o filho? Levá-lo para a escola, agora na casa da sogra? Além do peso físico que o filho representava, seria necessário levar os apetrechos de um bebê (fralda, mamadeira, comida), por um longo caminho e destinar-lhe mais atenção no trajeto e na casa alheia, um ambiente desconhecido. Isso se agravava ainda mais porque a professora não era acostumada a andar a cavalo, o que poderia ter facilitado seu percurso e sua carga. A solução encontrada foi esta: todos os dias de aula, por volta do meio dia, duas alunas que moravam bem próximo à residência da professora Rita, Sônia e Aleluia, se revezavam levando o filho para a casa de D. Raquel, mãe de Rita, para que sua irmã, Romilda, cuidasse dele no período vespertino. Então, a professora Rita, juntamente com seis alunos que residiam próximo à sua residência[201] ia para a casa de sua sogra dar aula e quando regressava, à tardinha, ia buscar o filho na casa de sua mãe, Raquel.

[200] Esta denominação justifica-se porque no local o Deputado Federal Clémens Sampaio havia construído, no início dos anos 1960, um campo de pouso para que ali se aterrissassem as pequenas aeronaves que lhe trazia, periodicamente, de Brasília ou Salvador, juntamente com seus parentes e amigos, para visitar sua fazenda que existia no local, adquirida anos antes. Pousos e decolagens de aviões constituía-se em um grande atrativo para os moradores da região que para ali se deslocavam quando tinham notícias que este episódio iria acontecer, sobretudo nos domingos e dias santos. Os moradores mais distantes deslocavam-se cedo para assistir os pousos no início da manhã e alguns levavam “sua farofa” para almoçar e esperar a decolagem dos aviões no final da tarde, permanecendo admirandas as aeronaves, à distância, durante todo o dia, enquanto conversavam com seus amigos, no local. Na minha infância, nos primeiros anos da década de 1980, tive a oportunidade de assistir esses eventos por umas três vezes, encantando com esta extraordinária invenção humana que só se tornou acessível aos pobres – inclusive a alguns moradores da Palmeira que possuem filhos em São Paulo –, nessa última década.

[201] Refiro-me as alunas Sônia, Aleluia, “Vani de D. Fiinha” e os alunos “João de D. Fiinha”, Ananias e Manoel Neto, este último irmão da professora.

Nesta disputa entre duas professoras pelos alunos da Palmeira, a professora Rita, apesar de valer-se de sua experiência docente e conceito de "boa professora" entre os moradores da região, do estratégico e significativo lance oferecido aos seus alunos (a possibilidade de estudar mais próximo de casa – não obstante do sacrifício que isto lhe causava) e de sua reputação moral, que julgava superior à sua concorrente (-"Eu era casada! Ela era uma 'perdida': tinha arranjado um filho com um homem casado!"), continuava temendo perder seus estudantes para a escola recém instalada na região. Precavida, buscou resguardar-se com as forças políticas do município, na cidade: "Falei com Josué Melo", diz referindo-se ao ex-prefeito que lhe concedera autorização para abrir a escola 14 anos antes, que em resposta lhe incentivou a continuar na escola, sem entretanto assegurar garantias de sua permanência: "Cuide de sua escola!". Ele, apesar de não ser o prefeito do município na ocasião e não ter tanta ascendência sobre o prefeito que acabara de assumir o município, Sr. João Ângelo Pereira, a quem apoiou integralmente nas eleições de 15 de novembro de 1976, era o chefe político com quem a professora Rita podia contar, visto que era fiel seguidora deste político, "que mandou e desmandou em Amargosa de 1958 a 1992". Além disso, valeu-se de seu Fiscal, Prof. Rosalino José dos Santos, pessoa de grandes relações com os mandatários do poder local, que lhe tranquilizou: "Não se preocupe! Vai dar tudo certo! Ela [a outra professora] não vai aguentar. A distância do Córrego para a Palmeira é longa. Quando chove, a ladeira de Clémens Sampaio é um atoleiro só. E os pais lhe consideram muito!"

Não foi possível levantar muitos dados sobre esta professora e sobre a escola que abriu no Campo de Avião, na Palmeira. Apurei apenas que a tentativa não logrou êxito e a professora foi para Salvador, posteriormente.

Segundo a professora Rita, os pais não tiraram os filhos de sua escola: "Me consideraram!" Assim, findada a ameaça em poucos meses, ela retornou o funcionamento da escola para sua residência em julho de 1977, deixando de abrigá-la na casa de sua sogra. "Era mais fácil pra mim. Eu não estava aguentando [o deslocamento diário]". Retornando para onde funcionava anteriormente antes desta migração forçada e estratégica, a Escola Agostinho Machado ali permaneceu até o final do ano de 1981, sendo deslocada outra vez no ano seguinte por conta de uma

migração da professora Rita para uma nova residência, no seu mesmo terreno, devido a problemas de saúde de seu esposo, Josué, conforme explicado a seguir.

A primeira casa da professora Rita, construída para seu casamento, localizava-se em uma área de grande umidade, próximo a um brejo em que se abundavam fontes de água e corria um riacho. Em épocas de inverno o piso que encimentava a casa ficava muito molhado. Sofrendo renite e enxaquecas constantes e fortes, seu esposo Josué foi aconselhado por “médicos de Salvador” onde fez consultas, a transferir sua residência para um lugar menos úmido, mais afastado do brejo. A solução foi construir uma nova casa, numa área mais alta do seu terreno, longe da umidade.

Em 21 de abril de 1982 a família mudou-se para a nova residência e, em seguida, a casa antiga foi demolida. Desta forma, a escola teve que se transferir para a nova morada da professora, ainda sem um espaço reservado para seu funcionamento, o que obrigou ajustes e improvisações para que as aulas fossem realizadas na única sala existente na nova casa da família, um vão de 12m51cm. Ali, funcionou por alguns meses, enquanto seu Josué construía, na lateral da casa, o cômodo que iria abrigar, pela última vez, a Escola Agostinho Machado.

Erguida a nova escola com dimensões média de 6m24cm de comprimento e 2m47cm de largura, perfazendo uma área total de 15m41cm a Agostinho Machado foi transferida para seu sexto e último endereço, onde funcionou entre julho de 1982 e dezembro de 1992. Os mesmos móveis e materiais existentes na antiga escola foram instalados no seu novo abrigo. A única novidade acrescida nos anos seguintes foi um simples relógio de parede que funcionava a pilha, que a professora recebeu de um sobrinho, ex-aluno. Foi alí, portanto, que a professora exerceu seus últimos anos de profissão até aposentar-se.

Apesar de ter providenciado estes espaços para alocar a escola, apenas por um ou dois anos, no início de sua carreira docente, a prefeitura pagou-lhe o aluguel do local.

O Quadro 9, a seguir, sintetiza as localizações que a Escola Agostinho Machado ocupou ao longo de seus 30 anos de existência.

Quadro 9 – Localização física da Escola Agostinho Machado, com indicação de período e duração temporal, 1963-1992

Nº.	Localização física	Período	Duração
1	Sala de janta da casa dos pais da professora, Graciano e Raquel	1963-1970	8 anos
2	"Área aberta" nas laterais, localizada na 1ª. residência do casal Rita/Josué	1971	1 ano
3	Cômodo ("escola") anexo à 1ª. residência do casal Rita/Josué	1972-1976; jul. a dez. de1977; 1978-1981; mar. e abr. de 1982	9,5 anos
4	Sala de janta da casa da sogra da professora, Maria Presídio	Março a junho de 1977	4 meses
5	Sala localizada na 2ª. residência do casal Rita/Josué.	Abril a junho de 1982	3 meses
6	Cômodo ("escola") anexo à 2ª. residência do casal Rita/Josué	Julho de 1982 a dezembro de 1992	10 anos e 6 meses

Fonte: Elaboração própria com base nas narrativas da profª. Rita e seu esposo, Josué.

As fotos a seguir apresentam algumas as residências onde a professora Rita morou no período em tela e, portanto, onde ficavam os cômodos que abrigaram a Escola Agostinho Machado.

Fotos 7, 8 – Casa dos pais da profª. Rita, primeiro endereço da Escola Agostinho Machado entre 1963-1970.

Notas: A escola funcionava na sala de janta. Créditos: Foto 7: Carmelito A. Souza, 01/1985; foto 8: Fábio Josué, 12/2012. Acervo particular do autor.

Foto 9 – Primeira residência do casal Rita/Josué, onde funcionou a Escola Agostinho Machado entre 1971 e1981.

Notas: O cômodo onde se vê a janela foi o segundo endereço da. O acesso à escola dava-se pela porta da sala de visitas da casa, que se vê à direita. O bebê sentado no passeio é o autor desta tese. Crédito ignorado. Maio de 1977. Acervo pessoal da profª. Rita.

Foto 10 – Segunda residência do casal Rita/Josué, onde funcionou a Escola Agostinho Machado, entre 1982-1992.

Nota: A construção apresenta modificações em relação ao edifício original. À esquerda a porta que dava acesso ao cômodo onde funcionou a escola. Foto: Fábio Josué, jan. 2013.

A extensão física dos espaços onde funcionou a Escola Agostinho Machado, ao longo de sua existência, era relativamente pequena para abrigar o conjunto de alunos matriculados, especialmente nos dias em que não havia muita ausência e a sala ficava lotada.

O Quadro 10, adiante, apresenta dados da extensão física de cada um dos espaços que abrigou a escola, ao longo de sua existência. Os dados foram levantados em visitas *in locco* realizadas para fins de medição destes espaços.

Quadro 10 – Dados da extensão física dos espaços que abrigaram a Escola Agostinho Machado, 1963-1992

Nº.	Localização	Dimensões do espaço (sala de aula)			Observações
		Cpto. (laterais)[202]	**Largura**	**Área total**	
1	Sala de janta da casa dos pais	6m	3m50cm	21m^2	3 janelas com vistas para laterais e fundo da casa. 2 portas que davam acesso à cozinha e corredor, respectivamente
2	"Área aberta" em sua 1ª. residência	3m	3m	9m^2	2 janelas com vistas para a frente e uma lateral da casa. 1 porta que dava acesso à sala de visitas da residência
3	Cômodo ("escola") em sua 1ª. residência	6m	2m50cm	15m^2	2 janelas com vistas para a frente e uma lateral da casa. 1 portas que, respectivamente, davam acesso à ao terreiro (frente da casa) e a um quarto, pelo qual se adentrava a sala de visitas da casa.
4	Sala de janta da casa de sua sogra	7m	5m	35m^2	1 janela com vistas para a frente da casa. 3 portas que, respectivamente, davam acesso à frente da casa, à cozinha e a outra sala.
5	Sala da sua 2ª. residência	4m88cm	2m56cm (Média)	12m51cm	1 janela com vistas para a frente da casa. 3 portas que, respectivamente, davam acesso à frente da casa, à cozinha e a outra sala.
6	Cômodo ("escola") da 2ª. residência	6m24cm	2m47cm	15m40cm	2 janelas com vistas para a frente e uma lateral da casa. 1 porta que dava acesso ao terreiro (frente da casa)

Fonte: Elaboração própria com base em dados de campo.

[202] Cpto. = comprimento.

Em todos estes espaços a iluminação era natural, visto que não havia energia elétrica ou de outro tipo na região. Nas áreas rurais de Amargosa no período em tela, apenas à noite as famílias usavam candeeiro movido à querosene e em ocasiões especiais ligavam seus lampiões movido a botijão de gás. Entretanto, como a escola funcionava durante o turno vespertino, este expediente não era utilizado, mesmo nas ocasiões que o ambiente escurecia por conta das nuvens que se formavam na região, sobretudo no inverno.

Considerando as fotos apresentadas anteriormente e os dados do quadro anterior, constata-se que estes espaços eram muito precários, apertados e, portanto, inapropriados para o bom desenvolvimento das atividades docentes. Os móveis eram improvisados, desconfortáveis. Os alunos menores, por exemplo, em muitas ocasiões sentavam-se no chão e apoiavam-se nos bancos para realizar as suas tarefas escritas. Quando a frequência era muito grande os alunos ficavam muito apertados e disputavam entre si os espaços, questão quase sempre arbitrada pela interferência da professora que definia quem sentava onde e por quanto tempo. A situação foi mais precária nas ocasiões em que a escola funcionou no espaço aberto, em sua primeira residência, e na sala de sua segunda residência.

Não havia filtro na sala até o ano de 1989, quando o prefeito Francisco Rabelo disponibilizou este utensílio, considerado importante para a melhoria da qualidade da água consumida. Até então a água que os alunos bebiam – buscada em fontes que ficavam perto ou longe da escola, conforme o caso de sua localização – era armazenada em um pote de barro, disposto em um dos cantos da sala de aula, à vista da professora. Antes, havia apenas um copo, para uso coletivo de todos os alunos. Seguindo os preceitos de higiene apreendidos em sua formação escolar primária e, sobretudo, no curso de formação do PAMP realizado em 1966 e 1967, a professora solicitou aos alunos que trouxessem de casa um copo para uso individual, mas em algumas ocorrências havia apenas um copo por família e, em exemplos mais extremos, a pobreza dificultava que os pais adquirissem este utensílio, restando à professora valer-se das latas de óleo, salsicha, leite condensado, fiambre, chocolate em pó (Nescau), leite em pó (Ninho), etc., em que vinham os ingredientes para a merenda escolar, para improvisá-las em vasos que

eram utilizados pelos alunos para tomar água e servir-se da merenda oferecida pela escola.

Com a chegada da merenda, a professora teve que arranjar um caldeirão para prepará-la, porque a prefeitura não lhe cedeu este utensílio. A merenda era cozida pela professora, em horário anterior ao expediente de trabalho, geralmente das 11 às 13h e requentada pela tarde, antes de servi-la aos alunos. Entretanto, nos primeiros 20 anos de profissão a merenda era preparada no fogão à lenha, isso porque até 1977 a professora não dispunha de fogão a gás em sua residência (tampouco ele existiu nas casas de seu pai e de sua sogra, quando a escola ali funcionou) e também não recebia qualquer ajuda de custo da prefeitura para esta despesa. Apenas em 1983, D. Aurinha Melo, esposa do então prefeito Josué Melo, autorizou-lhe o direito a pegar um botijão de gás, de 13 km, "toda vez que viesse buscar a merenda", o que ocorria a cada dois ou três meses. No entanto, exigiu que a professora providenciasse o vasilhame: "Traga o casco, porque a Prefeitura não o tem!", relata prof[a.] Rita reproduzindo o que teria sido dito pela primeira-dama de então[203]. Este e outros fatos demonstram como a professora era submissa à estrutura do poder municipal, não reivindicando materiais necessários que lhe oferecesse melhorias nas condições de trabalho. Esta questão será abordada de forma mais aprofundada mais adiante, ainda neste capítulo.

Em algumas das residências onde a escola funcionou não havia água encanada e então era preciso buscá-la nas fontes para preparar a merenda, lavar os copos e pratos e até mesmo a sala-escola, periodicamente. Geralmente, os alunos maiores ajudavam nesta tarefa, alternando-se: os homens para buscar água e as mulheres para lavar os copos, pratos e a sala. Havia casos também que os alunos eram solicitados para preparar a merenda ou mesmo ajudar nesta tarefa.

As precárias condições de trabalho vivenciadas pela professora Rita, conforme descrito anteriormente, afetava muitas professoras que atuavam em escolas de turmas multisseriadas no meio rural, inclusive muitas das colaboradoras desta pesquisa. A professora Celeste, por exemplo, narra que por ter alocado a

[203] Ocupando formalmente cargos na administração municipal ou não, as ingerências das primeiras-damas do município e outros parentes dos mandatários no funcionamento das gestões públicas em Amargosa são muito conhecidas. Sobretudo no caso dos políticos que se tornaram mais longevos no comando da prefeitura. Contavam sempre com suas esposas, mães, tias, primas, etc no comando de políticas e programas desenvolvidos, garantindo a perpetuação de seu mando.

Escola Santo Antônio na sala de sua residência era obrigada a retirar os móveis escolares deste espaço todo final de semana, pois durante este período de recesso semanal necessitava deste cômodo mais vazio para facilitar as refeições domésticas, a circulação dos seus dois filhos pequenos e mesmo para receber algumas visitas. “Aqui em casa, toda sexta-feira, de meio-dia para tarde eu tinha que recolher aquilo tudo. Botava debaixo de um pé de manga, na frente da casa”. Por isso, em 1993, quando recebeu a proposta da prefeita Iraci Silva para encerrar as atividades docentes em sua casa e passar a lecionar no prédio da Escola Senador Josaphá Marinho, que ficava cerca de 3 km de sua residência, não criou resistência, ao contrário da professora Paizinha:

> Foi bom. Foi bom por que você vai e lá mesmo você deixa [tudo]. Por que em casa você vai ter que guardar a carteira. Lá foi melhor por que lá mesmo eu trabalhava, lá tinha tudo. Hoje mesmo eles mandam material lá mesmo. A gente trabalhava e deixava lá. (Prof[a.] Celeste, Entrevista, 2012).

Foto 11 – Escola Municipal Senador Josaphá Marinho, 2011

Nota: Nesta escola, estudou a profa. Paizinha e lecionaram as professoras Lourdes, Celeste e o prof. Amilton, em diferente períodos, entre 1970 e 2013. Foto: Fábio Josué, 2011.

Entretanto, se a situação dos prédios escolares facilitava o exercício da docência, por oferecer uma melhor condição de infraestrutura, não significava superação definitiva das dificuldades, sobretudo quando nos referimos às décadas de 1960, 1970 e 1980. A escassez de materiais didáticos era outra constante e as precárias condições econômicas dos alunos dificultavam o andamento do trabalho pelas limitações de adquirir o material necessário, que também era negado pelo Estado. A professora Valdete, que lecionou na Escola Rural de Itachama entre 1952 e 1963 destaca que os recursos que tinha era “Giz, quadro-negro e língua. Sempre eu digo isso: giz, quadro-negro e língua (risos)”. (Profª. Valdete, Entrevista, 2013).

> Não tinha livros para os alunos, não. Quem tinha livro!? Era tanto que eles estudavam assim no quadro, eles copiavam do quadro, entendeu? Eram contados os alunos que tinha livros. Se eles tivessem condições de comprar livros, eles compravam, mas só se eles tivessem. Eu não exigia livro. Por que não era tudo como hoje, que tudo você tem acesso. Naquele tempo tudo era muito pobre, não tinha acesso assim as coisas que tem hoje. Não tinha acesso. Ninguém tinha a condição que tem hoje. Por que hoje [o governo] dá tudo. Hoje dá roupa, dá livros e dá tudo. Era muito difícil (risos). Os cadernos os meninos compravam. Caderno, lápis, tudo eles comprava. Canetas. (Profª. Valmira, Entrevista, 2015).

> Naquela época até escola a matrícula era paga. Quando eu vim para aqui em 1975 até a matrícula era paga, entendeu? A matrícula era paga. Os livros a gente que tinha que comprar. Não era nada dado, não! Tudo era comprado. Até quando as minhas meninas estudaram no Pedro Calmon, tudo era comprado. Não era nada dado. Tudo era comprado. (Profª. Valmira, Entrevista, 2015).

> A gente tinha o que podia ter. Tinha caderno para os meninos, que eles compravam. Às vezes até giz, para usar no quadro, a gente comprava. Por que nem sempre tinha. [A Prefeitura] num tinha, num fornecia. A gente ia fazer o que? O planejamento era assim um roteiro da aula, do que a gente ia trabalhar. A gente mesmo que comprava aquele caderninho da gente. A caneta que usava, era a gente mesmo que comprava.
>
> Adotava livro. E eles que tinham que comprar. Num vinha livro pra ninguém, não. Naquela época não. Era a gente que [mandava comprar]. O supervisor orientava e já tinha o nome do livro, a sugestão do livro, porém, eles [os alunos] que compravam. Mas, no meu tempo que eu estudei não, o professor era quem dizia um livro.

> Acho que ele ia na livraria, observava, via qual o mais adiantado e passava para a gente comprar. (Prof[a.] Paizinha, Entrevista, 2015).

> Com o pouco dinheiro que a gente ganhava, a gente comprava papel ofício, por que eu sempre gostei de trabalhar com papel ofício. Caderninhos baratos, aqueles caderninhos que eu podia comprar, para ajudar meus alunos, aqueles que menos tinham. E os livros, ia aproveitando os livros do ano passado. As minhas meninas também estudavam. Os livros das minhas meninas eu fornecia para a escola. Deixava lá, eu não vendia: eu dava para eles. Depois foram tendo livros. Com o passar do tempo, foram tendo livros. Ganhando os livros e melhorando. (Prof[a.] Paizinha, Entrevista, 2015).

As narrativas apontam para a ausência de apoio do Estado no desenvolvimento das atividades escolares e apresentam indícios de que as condições sócio-econômicas dos alunos atendidos eram precárias, embora ao longo do período em que atuaram as docentes (1952-2014), tenhamos uma mudança no perfil do alunado.

Outro aspecto a ser destacado é que, em relação aos prédios escolares erguidos, se do ponto de vista da administração educacional era concebida como uma necessidade e como um mecanismo de modernização educacional, a sua utilização nem sempre foi efetiva, estando condicionada por outros fatores, como a dimensão cultural do contexto social onde estava inserida a escola.

A Escola Rural de Itachama, apesar de sua inovação, pois se constituiu no primeiro prédio escolar construído em área rural no município e cuja planta foi elaborada e executada pelo Governo Federal em um projeto que procurava dotar as escolas rurais de espaços cuidadosamente projetados, incluindo a construção de residências para professores, facilitando, assim, a moradia e fixação dos docentes e suas famílias em área rurais, não foi devidamente utilizado, após a saída da professora Valdete, em 1964.

A professora Valmira, que passou a substituir a antiga professora, não precisou utilizar-se da residência da escola, pois morava com seus pais na Vila de Itachama, a cerca de 300m da escola. O curioso é que a professora abandonou este equipamento e transferiu a turma para a sala da residência de seus pais durante os anos de 1965 e 1966, motivada por um fator cultural que transforma o episódio em

um caso inusitado. Vejamos as narrativas destas professoras sobre este prédio escolar e sua (in)utilização.

> O prédio tinha duas divisões: a casa do professor e a sala de aula. E tinha um espaço coberto que era a área da recreação. Todo contornado de passeio bem largo. Me casei e fui morar lá [no prédio]. Ali fiquei morando depois que me casei. Tinha a residência. Fui morar no prédio quando me casei. Me casei em janeiro de 55. E ensinava ali.
>
> Tinha bastante carteira. A maioria era daquela carteira que dava pra sentar três alunos em um banquinho. Eram dois lastros: um lastro pra escrever e um lastro pra sentar, com a emenda, a ligação feita de ferro. O lugar de escrever era uma tábua larga. O lugar de sentar parece que tinha três ou quatro tiras de tábuas estreitas. A sala era grande. Enorme. (Prof[a.] Valdete, Entrevista, 2013).
>
> A escola, quando eu cheguei [como aluna, em 1959], era uma escola nova e foi uma escola boa. Tinha uma sala de aula e uma casa. E não era uma casa ruim não. Era uma casa que tinha cozinha, tinha sala, tinha quarto, tinha tud**o.** Era uma casa muito grande. Tinha o quarto dela e o das meninas. Era uma casa boa. Lembro que tinha uma sala grande na frente, tinha uma cozinha grande. Era uma casa boa. Tinha uma área toda na lateral que tinha umas plantas assim, plantadas assim no lado. Ela [professora Valdete] morava do lado e do outro era a sala de aula. Tinha área de lazer, por que a casa dela ficava de um lado e a escola do outro. De um lado era a área de lazer, e de outro era a casa dela. Ficava porta com porta. A casa dela correspondia à porta da escola. Era tudo coberto e era tudo um telhado só. Fechava um telhado só. (Prof[a.] Valmira, Entrevista, 2015).
>
> [Quando eu fui ser professora] Eu morava na minha casa. Eu não morava [na escola]. Então a casa [da escola] ficava fechada naquela época. Eu não tinha acesso à casa de morava. Eu só tinha acesso à sala de aula. Eu morava na minha casa, entendeu? Eu morava na minha casa. Eu fiquei lá [na escola ensinando] um tempo e eu fazia as coisas na minha casa. Agora depois que meu pai começou a cismar, aí eu sai de lá e vim ensinar na minha casa. No último ano eu sair de lá e trouxe a escola pra minha casa. Na minha casa tinha uma sala grande, enorme, aí eu trouxe as carteiras de lá e o quadro e fiquei esse ano [lecionando] na minha casa. Dois anos ensinando na minha casa. Eu trouxe o quadro, trouxe as esponjas, trouxe as cadeiras, trouxe tudo. E aí eu já fiquei [ensinando] na minha casa. Levei a escola para dentro de casa. Era numa sala grande que tinha, cabiam as carteiras tudo lá. Era um pouco menos que a sala da escola, mas cabia a cadeiras, cabiam as carteiras, cabia a mesinha do professor, cabia quadro, cabia tudo. Era enorme. Meu pai me perturbou demais e aí eu tive que tirar a escola de lá e trazer [para minha casa]. (Prof[a.] Valmira, Entrevista, 2015).

O motivo da implicação do pai com a professora Valmira que a obrigou a transferir a escola deste moderno prédio escolar para a sua própria residência paterna eram as desavenças a respeito de um namorico que a professora tinha com um ex-colega, morador da região, filho de família de grandes posses, mas de procedência moral questionada pelo pai da professora, quando a mesma afirma que:

> Lá no Corrente, naquela época, M. queria casar comigo. A gente teve um namorico. Só que meu pai ele não queria, por que o povo daquela época tinha aquela tradição assim: você tinha que casar e viver pra família e como o pai de M. não era casado com a mãe dele, ele convivia, mas não era casado e ele tinha outra mulher, então meu pai achava que ele não ia casar a filha dele com uma pessoa que era filho de gente que não era casado. Para ele, tinha que honrar aquele nome. Naquela época, meu avô e meu pai eram assim.
>
> Ele [M] morava na região. Ele foi morar em São Paulo e aí levou um tempo lá. Quando ele voltou, meu pai cismou. Meu pai achava que se eu fosse ensinar [na escola] eu ia fugi com M. Aí transferiu a escola para dentro de casa. Eu queria casar com M. Eu gostava dele, mas eu nunca ia fazer uma coisa dessas [fugir] para degradar a minha família. Se eu quisesse fugir, naquele tempo, eu tinha fugido. Mas eu não quis. Eu não queria isso para mim e nem queria isso para minha família. Eu fui criada dentro de uma religião que eu achava que aquilo tava errado. Eu não sei porque, mas meu pai achava que eu ia fazer aquilo. E nos últimos dias que eu passei lá no Corrente, até o quarto que eu dormia ele fechava por fora. A porta era fechada por fora. Eles tinham medo que eu saísse e fugisse. Meu quarto era fechado por fora.
>
> Então, o que eles fizeram? No Natal em 1966 eles me sequestraram de lá. A minha própria família me seqüestrou. Tiraram-me de lá e me trouxeram para a fazenda do meu avô no Rancho Velho e eu não voltei mais lá em Itachama.
>
> E aí eles fizeram esse casamento para mim, entendeu? Levaram-me para a casa do meu tio, me deixaram lá, e lá fizeram esse casamento para mim [com outra pessoa, um primo]. Então eu digo assim: Eu não me casei! Foram eles quem me casaram! Porque o que eu queria era estudar, o que eu queria era outra vida a que não era o casamento. Mas quando me vi assim perseguida pelo aquele povo que me prendeu numa fazenda!!! Eu não tinha direito de vir aqui na rua. Se eu viesse aqui na rua receber o meu dinheiro – porque eu fiquei recebendo até março – sempre tinham duas, três pessoas me seguindo, me olhando, porque eles tinham medo que M. me carregasse.
>
> Então assim eu acho que cortou. Não sei se foi o destino também, mas acho que minha carreira foi um pouco cortada. Eu penso nisso, entendeu? Foi uma vida muito difícil assim, eu sofri muito nessa

> época – até essa época eu tinha uma vida boa, mas dessa época eu sofri muito, muito. A minha vida dá uma novela! (Prof[a.] Valmira, 2015).

O episódio acima descrito apresenta elemento para a compreensão do contexto sócio-cultural do município na década de 1960 e revela uma forte submissão da mulher à autoridade paterna e à religião. Por conta deste trágico episódio, a professora teve que interromper sua carreira de professora. Embora tenha sido o mais trágico e o único revelado com mais nitidez durante as narrativas realizadas com as sete colaboradoras, ele apresenta elementos que nos permite compreender o lugar da mulher no contexto sócio-histórico da época.

6.2.4 O público atendido: um perfil dos alunos

As colaboradoras desta pesquisa, quando de sua atuação nas escolas de turmas multisseriadas, atendiam alunos das localidades onde as instituições estavam instaladas e outras paragens situadas ao entorno. Durante as décadas de 1950 e 1980, não era incomum o deslocamento dos alunos por mais de uma hora entre suas residências e as escolas. Este fato se altera a partir da década de 1990, num contexto pós-Constituição de 1988, e de vigência da nova LDB e do FUNDEF que forçou induziu a municipalização do ensino fundamental e ampliou a oferta da escolarização para as populações rurais.

O perfil do público atendido pelas colaboradoras desta pesquisa, ainda que guarde grandes similaridades quanto à questão econômica e cultural, parece ter alterando-se levemente ao longo do período de atuação destas professoras.

> O perfil era vamos dizer assim filhos de pequenos fazendeiros e trabalhadores. M. era o menino rico da escola, que ia montado em seu cavalo, amarrava no morão, num lugarzinho, na sombra e quando era meio dia ele ia montado pra casa. Era o único que tinha essa condição. Mas alí na vila tinha alguns comerciantes que os filhos estudavam comigo. Tinham outros que morava cá em baixo na beira do rio. Muitas pessoas, muitas casas. Tanto pequenos fazendeiros, como trabalhadores dos fazendeiros. Assim o perfil deles: de pobres e pequenos fazendeiros. Eram mais mulheres. (Prof[a.] Valdete, Entrevista, 2013).

> Os filhos de P. F. tinham boa condição, G. tinha boa condição, o irmão de G. que era o pai seu N. tinha boa condição. Agora, os das Serra da Canoa eram fazendeiros assim como eu lhe disse. [...] Nessa época eu não me lembro de diarista não. Eu acho que o pessoal diarista não tinha essa condição [de estudar]. Eu não me lembro. Eu me lembro mais desse povo assim que tinha mais condições, por que naquele tempo o povo não estudava. Naquele tempo poucas pessoas tinham acesso à escola. (Profa. Valmira, Entrevista, 2015).

Referindo-se ao público atendido pela Escola Agostinho Machado, a professora Rita narra que nos primeiros anos atendia alunos que possuíam uma faixa etária mais elevada e eram provenientes de lugares mais próximas à sua localização, incluindo nove irmãos da professora que assistiram ao estabelecimento de ensino em diferentes momentos. Com o passar dos anos, a faixa etária atendida foi diminuindo e a professora passou a receber alunos de localidades mais distantes, algumas das quais à distância de quase duas horas de caminhada da escola.

Em virtude dos diferentes perfis etários constatados ao longo da existência da EMAM, apurei que os primeiros alunos não permaneciam muito tempo na escola: ficavam um, dois ou três anos e logo saiam, por motivos entre os quais se destacam: necessidade de trabalhar em casa ou “para fora” e para ajudar na manutenção financeira de suas famílias, o que lhes impedia de continuar os estudos; repetidos tropeços nas tentativas de aprender; casamento, o que lhes imputava a responsabilidade de manter cuidar da família (esposo ou esposa e filhos); migração, sobretudo para Salvador e São Paulo. Os alunos de idade mais inferior geralmente permaneciam mais tempo na escola e, em maior incidência a partir da década de 1970, alguns logravam continuidade de seus estudos nas escolas da cidade, quando concluíam a 3ª. série, porque a professora não ensinava o 4º ano. Na última década do exercício profissional de profa. Rita, os alunos mais velhos foram se escasseando, mas, ainda assim, a professora atendia alunos com idade avançada.

Na EMAM, era comum, durante todo o período de sua existência, a presença de alunos com diferentes idades no mesmo espaço onde ela funcionava. Alunos de 5 anos conviviam, em um mesmo espaço, com “moça feita e rapaz bom de casar”, em alguns casos com 19, 21, anos. Geralmente, os alunos de idade inferior a 6 anos não eram oficialmente matriculados e, embora freqüentassem a escola, eram

“encostados”. Entretanto, era neste contexto que muitos deles faziam sua iniciação à cultura letrada, aprendendo o ABC e a Taboada, com a ajuda de alunos mais adiantados, sob a orientação da professora. A professora Paizinha também se refere a esta prática, quando narra a sua atuação como professora durante os seus primeiros 15 anos de docência (1977-1992): “Naquela época eu atendia alunos eu acho que era a partir de 7 anos de idade. Se tivesse algum menorzinho ficava como ‘assistente’, não entrava na matrícula, mas ele não ia embora, não. Ele ficava. Todo mundo tinha que participar”.

Na EMAM, durante toda sua existência (1963-1992), a matrícula era realizada pela própria professora Rita, bastando para isso apenas anotar o nome do aluno ou aluna, data de nascimento e nome completo dos pais, informações que eram retiradas dos Registros de Nascimento dos estudantes e, posteriormente, informadas ao Órgão Municipal de Educação. Considerando este fato, a presença desta e de outras escolas na região – e o próprio processo de expansão da escolarização que já se apresentava no município, incluindo a cidade – parece ter estimulado as famílias a intensificarem a prática de adoção deste documento, antes raro na região. A professora, em suas narrativas, informa sobre a existência de meninos com 10, 12 anos, sem ter o registro, ainda nos anos 80.

Se no início de sua carreira profissional a professora teve que “bater canela, de-casa-em-casa”, oferecendo o serviço escolar às famílias da região e convencendo-as para matricular seus filhos na escola, a partir de uma década de atuação profissional a realidade já se modificara bastante. Ocorria de os pais procurarem a escola para matricular seus filhos e não existir vagas, fato que pode ter acontecido pela conjugação de alguns fatores: crescimento do índice de natalidade na região nos anos anteriores; encerramento de atividades de algumas escolas existentes na região; o bom conceito gozado pela professora no contexto local; além do diminuto espaço existente nos salões que abrigavam a escola.

Quanto à condição econômica, a maioria dos alunos provinha de famílias que tinham dificuldades financeiras, sobretudo nos casos em que as proles eram mais numerosas. A professora Rita relata o caso de filhos de camponeses sem-terra, que tinham que trabalhar pela manhã, em terrenos dos outros, em localidades muito distantes e para vir à escola sequer tinham tempo de tomar banho, prática que

requeria, conforme o costume local, ter que “esfriar o corpo” por um longo período. Assim, alguns alunos vinham à escola “[...] do jeito que estavam na roça, com os pés todo sujo, cinzento [...]”. Filhos dos raros médios fazendeiros existentes na região alí também estudaram. Apenas os filhos dos grandes proprietários, que residiam ou possuíam casa na cidade ou mesmo na capital, não frequentaram a EMAM. Em todos os casos, porém, o nível escolaridade dos moradores da região era muito baixo e, neste contexto, a professora Rita se destacava por ter concluído inicialmente o 5º ano primário e, em seguida, ter feito o Supletivo de 1º. Grau.

> Era quase todo mundo analfabeto. Alguns sabiam fazer o nome, sabiam assinar o nome, mas geralmente, tudo analfabeto. Tinha uma vizinha que se chamava D. Judite; os filhos dela, os primeiros, foram pra Salvador e naquela época não tinha telefone, mandava carta. E quando vinha carta dos filhos de D. Judite, os filhos de Ana, também – era outra vizinha – elas levavam para eu ler a carta e depois eu respondia. Elas marcavam um dia e elas iam dizendo que notícia elas queriam mandar para os filhos e eu ia escrevendo. Aí botava a carta no Correio, para os filhos, que já estavam morando em Salvador. [...] Então, essa colaboração eu dei: fazer cartas para aquelas famílias vizinhas, os pais de meus alunos. Isso em 63, 64, 65...quando eu comecei ser professora. Depois foi melhorando (Prof[a.] Rita, Entrevista 1, 2014).

Os alunos matriculados na escola tinham diferentes níveis de comparecimento ao longo do ano letivo. Nos meses iniciais, geralmente, a frequência era maior e ocorriam algumas desistências ao longo do ano. Entretanto, o fenômeno mais comum era a infrequência, fato que era mais intenso nas épocas de plantio e colheita e às sextas-feiras, dia de preparativos para a Feira Livre que ocorria na cidade, aos sábados. Embora muitos alunos não comparecessem à feira, eles tinham papel importante na véspera, ajudando aos pais ou patrões na colheita e arrumação dos produtos, no preparo das cargas, etc.

Também, ocorria que a sexta-feira era o dia em que a comida se escasseava em algumas famílias, sobretudo as sem-terra, que sobreviviam “dando dia”, descontinuamente, aos proprietários de melhores posses. Assim, quando se tinha comida em casa, o aluno ia à escola; mas, sem alimento, “sem ter almoçado direito”, os alunos não tinham força para se deslocar à escola. Por esta mesma razão, o

período em que a escola oferecia a merenda era mais concorrido[204], pois este alimento era um atrativo importante para a frequência escolar.

6.2.5 A merenda escolar: importância social e implicações no trabalho docente

As precárias condições econômicas das famílias faziam com que a oferta da merenda escolar se constituísse em um importante item na dieta alimentar, sobretudo a partir da década de 1960 quando, progressivamente, há uma expansão do acesso à escolarização e, no contexto do programa *Aliança para o Progresso* (1961-1969) este item passa a ganhar mais amplitude no âmbito das políticas sociais, ganhando dimensão nacional e expandindo-se nas décadas de 1970 e 1980, para consolidar-se nos anos 1990[205].

A professora Valdete, que atuou entre 1952 e 1963, afirma que durante este período não havia merenda escolar. A professora Valmira que estudou na cidade de Amargosa em 1957 confirma este fato afirmando que nesta época "A merenda, a gente levava de casa. Não tinha comida não. Naquela época não tinha merenda, não". Entretanto, ao se referir ao período em que atuou como docente, entre 1964 e 1966, a professora Valmira relata que esta situação já tinha se modificado, pois a merenda já era distribuída.

> Na época da professora Valdete não tinha [merenda]. Eu não lembro que tinha não. Só na minha época teve. Na época da professora Valdete não teve, não! Isso foi uma coisa [que veio] depois, mais ou menos, depois de um ano, ou um ano e tanto [que eu estava ensinando]. Não foi logo, não! Quando eu tava para sair que chegou isso. Foi em 65, mais ou menos. Fim de 65 e 66. Eu não sei se essa merenda saia do Seminário ou do Governo para o Seminário, que [mandava] para lá. A gente fazia merenda para dar os meninos.
>
> Chegava era assim: leite, fubá de milho, açúcar, só para fazer mingau. Só era coisa de fazer mingau. Só isso. Aí a gente fazia aquele mingau e dava. Fazia e dava. Fazia na minha casa e levava para a escola, para distribuir. E quando dava as férias, a gente pegava o resto e dava para eles levarem para casa. Eu via que ia perder e dividia pra eles levarem para casa. (Prof[a.] Valmira, Entrevista, 2015).

[204] A oferta da merenda escolar era irregular durante o ano letivo.
[205] Sobre a história da alimentação escolar no Brasil, ver Stefanini (1997).

Pelo que foi apurado, a introdução da merenda escolar no âmbito das escolas do município, parece ter-se dado a partir de 1965, quando ações do “Programa Alimentos para a Paz” passou a ocorrer em Amargosa, embora com grandes interrupções.

Segundo Stefanini (1997), a regulamentação da Merenda Escolar, em nível nacional, no Brasil, foi incrementada através da Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNME), instituída em março de 1955, pelo Decreto Federal nº 37.106/55. Seguem-se algumas ações muito pontuais, que vão se intensificar na década de 1960. Surgem em 1962, os programas da Agência do Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional (Usaid) e dos Alimentos para a Paz. “O período de 1961 a 1964 se configura como o mais nebuloso, instável e perturbado da história de CNME. Interrompeu-se a participação do Unicef e entra a participação da Usaid” (STEFANINI, 1997, p. 37). Em 1º de dezembro de 1961 se fez a primeira autorização para transferência de gêneros alimentícios do programa da Usaid, que priorizou a distribuição de leite em pó. O leite deveria vir, segundo o acordo firmado, em embalagens que tivessem legíveis os dizeres: “Leite em pó fornecido pelo povo dos Estados Unidos da América e distribuído pelo Governo Brasileiro”. (idem 1997, p. 37). Em 1962 e a Usaid se torna exclusiva fornecedora. Depois começa a se retrair e, no final de 63 e início de 64, não autoriza nenhuma entrega devido à forte preocupação com a crescente influência comunista no governo Goulart. Após abril de 64, as quantidades de alimentos autorizadas para o Brasil aumentam significativamente, saindo de 17 mil t. em 1964 para 43 mil t. em 1965. O período de 1964 a 1972, houve a presença maciça do “Programa Alimentos para a Paz” e do “Programa Mundial de Alimentos”. A Campanha adquire dimensão nacional e vai se expandindo durante as décadas de 1970 e 1980. Em 1981, surgiu o Instituto Nacional de Alimentação Escolar (INAE), em substituição à CNAE iniciada 25 anos antes. O INAE responsabilizou-se pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e foi o precursor da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), criada em 1984. Na década de 1990 o programa de distribuição de merenda escolar se universaliza e se consolida, passando a ser assumido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Considerando o nível de precariedade sócio-econômica presente nas comunidades rurais, a merenda escolar parecia exercer grande importância alimentar para os alunos que freqüentavam as escolas. Durante entrevista com as professoras Rita e Paizinha, por exemplo, várias foram as ocasiões e episódios em que elas narraram narra situações que destacam o papel que este benefício exercia para a comunidade, evidenciando o elevado grau de pobreza que atingia grande parte de seus alunos.

Entretanto, se a alimentação escolar tinha grande importância social para os estudantes, seu preparo e distribuição significavam uma enorme sobrecarga de trabalho para as professoras.

> A merenda eu fazia lá em casa. Eu levantava cedo, fazia e levava a merenda num caldeirão, num balde. Se fosse pão, levava numa caixa. Eram aquelas bolachas quadradona (risos)! Eram aquelas bolachas...Nesse tempo não dava feijão, não. Tinha uma massa lá amarela, que a gente aprontava e botava... fritava como se fosse um bolo. Eram essas merendas. (Prof[a.] Celeste, Entrevista, 2012).

> Por que a merenda era muito [trabalhosa] Não era essa merenda como a de hoje, organizada, que você pudesse fazer um café para dar de manhã. Era só aquele mingau. A merenda daquela época era mingau, uma sopa que vinha que já era temperada. Eu acho que vinha biscoito também.
>
> Essa parte era complicada. Por que era feita no fogão de lenha, não tinha fogão a gás. A panela de pressão, logo no começo também não tinha; quando eu comprei uma panela de pressão minhas meninas já estavam grandinhas. Não tinha panela de pressão. Aí, eu fazia assim: cedo eu fazia minha comida. Quando eu terminava de fazer minha comida, eu botava a merenda dos alunos no fogo, e ficava fazendo a merenda. Se fosse um mingau, ficava mexendo o mingau e prestando atenção naqueles alunos que estavam chegando. De hora em hora ia acomodando todo mundo no seu lugar. Quando chegava o horário de trabalho, às oito horas, eu já tava com a merenda pronta. Tampava a panela, começava a trabalhar e deixava em cima do fogão para não esfriar. Tinha que acordar cedo: 5h30min. Sempre eu encarei meu horário de 5h30min. Oito horas da manhã, já tava com tudo pronto. Ensinava de oito às doze. 10h tinha o intervalo. Aí quando o fiscal ia dizia que não podia ser mais de quinze minutos, mas era difícil o professor sozinho dar merenda, recolher os pratos ou copos, o que fosse, para em quinze minutos está tá pronto. Aí os meninos brincavam lá pelos matos uns vinte minutos. (Prof[a.] Paizinha, Entrevista, 2015).

Quando eu ensinava lá na minha casa eu acordava 6:00 horas, porque ir ter que fazer café para ele [o marido] que saia para trabalhar. Depois limpava tudo para poder fazer a merenda. E olha que eu já tava com menino pequeno! Já tava com um menino pequeno. Mas foi gostoso, não foi ruim não! Foi bom! Começava 8:00 h e ia até meio dia. 10:00 h. dava a merenda. Hoje que o recreio é pequenininho. Antigamente era meia hora de recreio, ainda bem. Os meninos brincavam bastante. Até balanço os meninos faziam. (Prof[a.] Celeste, Entrevista, 2012).

Quando era sopa era fácil! Que eu fazia de madrugada! Quando eu levantava pra arrumar vocês pra a escola, eu botava logo a sopa e ia mexendo [...] O feijão era fácil: eu já cortava a carne de noite; botava o feijão de molho; era fácil! E a bolacha, na hora de preparar o leite, Valdira sempre tava, ou Lene, ou Vaneide...preparava o leite; já tava a bolacha separada. Era fácil! O pior era o mingau! Tinha que levar alí, óia (com gestos imitando mexer a colher em uma panela)! O caldeirão grande, tamanho de uma lata. Preparava onze e meia quando eu chegava do trabalho [da roça].

Na hora do mingau, tinha que vim um [requentar e ajudar distribuir]. E ajudar a lavar os pratos! Pelo menos pra favorecer. E no fogão de lenha!? Seu Rosalino foi quem me disse: "- Fale com a Primeira Dama!" – Dona Aurinha. "Que ela vai lhe dar o bojão!". Quando eu encontrei com ela, que falei...Ela tava lá... Tem uma sala, no Setor Pessoal, na Prefeitura. Aí ela disse: "- Compre o casco! Toda vez que a senhora vim buscar merenda, o bujão vai junto!". Me favoreceu tanto! Foi no início [do terceiro governo] de Josué Melo...Deu o bujão. (Prof[a.] Rita, Entrevista 1, 2014).

Para distribuir a merenda, fazia fila. E os meninos danado, feito as fia de L: bebia [a merenda], corria no filtro, lavava o copo no filtro, bebia duas, três, vezes... Mas não fica nada sem contar...Eu não podia fazer o tanto limitado, porque não sabia se vinham dez meninos, ou vinte, ou vinte e cinco. Ou até trinta...E um dia: V. de Z.I. fez assim, olha, com um punhado de terra (imitando o gesto de pegar um punhado de terra no chão e ameaçar jogar no caldeirão da merenda)...Ele num jogou, não! Mas se ele joga, eu acho que eu tinha perdido a cabeça! Ave Ma...!!! Meu Deus! E Aprígio! Aprígio era o melhor! Era o doce-de-coco, era um santo, era um anjo! Era o presente de Deus! Certinho... pontualidade...Mil! Ele já tava rapaizinho assim, tinha uns 13 anos, mas ele se desenvolveu logo. Na hora da merenda ele ficava pateando, pisava aqui, pisava ali, os outros meninos cortando fila e chegava no final da merenda, Aprígio puro...Pra ir ainda lá pra Davi de Lindolfo! [uma longa distância], e as fia de L. feito um lote de cavala...*Comeno* feito um lote de cavalo: tham, tham, tham, tham, tham...Mas eu num via não. Elas chegavam lá em baixo lavava o copo...Quem vai adivinhar?! Aí eu me aporrinhei um dia e disse: "- Oh, Aprígio! Sabe da maior...Você vai ser o primeiro! Traga um copo de meio litro para cima...E você vai ser o primeiro!" Mas, tirei o pé fora! Foi igual bulir numa casa de

> marimbondo. Eu digo: “-Ele vai ser o primeiro! Toma aqui, Aprígio! Toma aqui! Vai tomar teu copo de mingau lá diante!”. (Profª. Rita, Entrevista 1, 2014).

Diante da sobrecarga de trabalho que o preparo da merenda escolar implicava para a professora Rita em uma época que tinha dois filhos pequenos, no final dos anos 70, ela afirma que para tentar livrar-se desta tarefa procurou o Prefeito, mas acabou convencida por ele da necessidade de realizar este trabalho que, segundo argumentou o alcaide, teria uma função social importante naquele contexto, diante das precariedades econômicas das famílias.

> Eu fui falar com Seu João Ângelo que eu tava com dois meninos pequenos, que eu não tinha condições de pegar a merenda para eu fazer, porque a Prefeitura não dava uma merendeira...Ele disse: “-Quantos meninos passa fome na sua sala?” Eu examinei assim a consciência...Me parece que foi quinze, ou foi...Não me recordo assim...Ele disse: “Ah! Pois, a senhora vai dar a merenda! A senhora vai pedir força a Deus! A senhora chame um aluno pra vim lhe ajudar”. (Profª. Rita, Entrevista 2, 2014).

Além da sobrecarga de trabalho provocada pela necessidade de buscar mensalmente a merenda na cidade, o preparo e a distribuição da merenda, as professoras tinham ainda que se responsabilizarem por limpar as escolas e providenciar água para colocar no filtro ou pote. A respeito disso, a professora Paizinha lembra que:

> Depois que eles iam embora sobrava mais essa tarefa: lavar os pratos, limpar a escola, encher o filtro. Quando eu comecei a ensinar nessa escola lá da minha casa a prefeitura me deu um filtro. Aí tinha que encher o filtro. Buscava água na fonte. Aí a gente inventou de colocar os meninos para ir buscar. Quando dava tempo, cada um ia com uma vasilhinha pequena buscar um pouquinho de água. Começou a conversa que a gente tava botando os meninos pra botar água. Não podia mais, parou! Aí a gente tinha que encher o filtro. A gente mesmo ir buscar água, de tarde, no horário oposto. Complicado, mais deu certo. (Profª. Paizinha, Entrevista, 2015).

A partir do governo da prefeita Iraci Silva (1993-1996), a política de encerramento das escolas que funcionavam nas residências dos professores e sua concentração em prédios escolares, ensejou a contratação de funcionárias que passaram a se responsabilizar pelo preparo da merenda escolar e limpeza das salas e do prédio escolar, diminuindo a sobrecarga de trabalho das professoras, que, no

entanto, vai se intensificar com a introdução de mecanismos de racionalização do trabalho docente cada vez mais progressivo.

Feitas as considerações sobre a infraestrutura física das escolas, os recursos disponíveis, e o perfil dos alunos, detenho-me adiante a abordar mais especificamente a prática docente empreendida pelas colaboradoras da pesquisa no contexto da multissérie.

6.2.6 De cópias, lições e inventividade: a rotina escolar e a prática docente

A Escola Rural de Itachama na época da professora Valdete, funcionava pela manhã. “Às vezes eu começava até 7 horas porque no verão, no verãozão, com o sol quente, 5 horas da manhã o sol já estava de fora. Cansei de começar cedo e ir até 1 hora da tarde”. Segundo a professora ela atendia alunos de 7 até 14 ou 15 anos, em diferentes séries, o que lhe exigia buscar diferentes táticas para lidar com as diferenças.

Embora com formação em curso Normal, a questão da heterogeneidade, certamente, não foi problematizada na formação desta docente, que se orientou pela lógica da seriação. Ao referir-se a este curso a professora Valdete relata que teve a oportunidade de realizar o Estágio de regência em uma turma de 4ª. série, ocasião em que se aprofundou na compreensão desta lógica de organização da escolaridade:

> Eu tenho até um livro velho aí que eu anotei planos quando eu ia fazer o estágio lá em Nazaré. Eu estagiei com 4ª série. Foi uma coisa boa porque a gente tem que estagiar, todo professor estagia. Copiei lá em Nazaré os conteúdos que eu tinha que dá por série. Me lembro muito. Eu tenho até um caderno velho, que tá quebrando, aos pedacinhos mesmo. Mas eu tinha. Assim: 1ª série tal e tal conteúdo, História, Geografia. Ciências: não sei o que, não sei o que. Tudo eu copiei. Trouxe lá de Nazaré, do curso Normal. Eu tinha os conteúdos. Eu me lembro que eu tinha que tá até hoje, não sei por onde. Então eu ia preparando as tarefinhas de acordo com aqueles conteúdos. Primeiro, eu fiz um levantamento. Levei uma semana para eu ver – me lembro muito bem – como é que eu ia colocar pra aqueles meninos, o que é que eles traziam [de conhecimento]. Aí eu fiz um levantamento e fui classificando, classificando, classificando. Eu me lembro muito. Levei quase uma semana classificando os meninos: lendo e escrevendo, lendo e escrevendo. Parece que foi um teste de

> leitura, de matemática, uma coisa assim. Fui fazendo, fazendo e fui reservando: "-Você pode ficar em tal série!". "-Você pode ficar em tal série!" Isso aí eu me lembro que eu fiz. A seleção foi feita por mim. Uns já sabiam, por que antes teve professora por lá. Quem tinha feito o 3º ano e tinha sido aprovado foi para a 4ª série. (Profª. Valdete, Entrevista, 2013).

O excerto evidencia que a professora teve uma formação ancorada no paradigma da seriação, que vai ser tomado como orientador da organização didático-pedagógica em sua sala de aula, visto que a professora inicia seu trabalho tentando classificar os alunos durante sua primeira semana de aula na Escola Rural de Itachama. Este trabalho, que segue os preceitos de uma escola graduada, esteve presente também no início da escolarização da professora Valmira, quando ela ingressou na Escola Almeida Sampaio, na cidade de Amargosa, em 1957, após ter sido alfabetizada pela mãe. Segundo ela:

> Quando eu vim pra aqui eu tive que passar pela professora Clarice para fazer um teste para ver o que era que eu sabia, porque foi minha mãe que me ensinou a ler e escrever em casa. Aí para eu ir para o curso primário, tive que fazer o teste para ver qual o curso que eu podia ir. Eu passei por ela para ver se eu ia estudar com ela ou não. Agora eu não sei que curso ela ensinava. Eu fiquei com Almandina que era do 1º. ano.

Certamente, o silenciamento sobre a multisseriação no curso de formação realizado pela professora Valdete no Educandário de Nazaré, parece ter gerado tensões nos momentos iniciais de sua prática, quando afirma que:

> Nunca ninguém me deu orientação. Eu sei que não tive ciência nenhuma, nenhuma, de nada! Se eu tiver mentindo, se eu recebi, apagou! Também eu não me lembro que delegado escolar e ninguém [que desse orientações] ou me convidasse para participar de um encontro na cidade sobre isso. Nunca. Nunca. (Profª. Valdete, Entrevista, 2013).

Segundo Patrícia Ames, "Formadas como docentes para trabalhar em aulas mono-graduadas, as professoras aplicam os princípios aprendidos para as mesmas, à situação 'multigrau' [...]" (AMES, 2001, p. 22, grifos da autora). Nesta mesma perspectiva, Rodrigues afirma que "É comum que os professores de turmas multisseriadas se lamentem, com razão, de não ter sido capacitados para atender o

tipo de aula que tem a seu cargo. Reclamam não terem sido ensinados a trabalhar com três, quadro ou seis graus de vez" (2004, p. 185).

Entretanto, se havia uma incompatibilidade entre o modelo na qual foi formada e as demandas concretas que o contexto de sua prática lhe exigia, professora Valdete teve a sensibilidade de procurar empreender táticas capazes de lhe permitir desenvolver o seu trabalho.

> A escola teve muito trabalho porque do ABC até a 5ª série não é brincadeira! Tinha dia que eu tinha 70 alunos na sala! Pra eu sozinha né, não é brincadeira! Então os alunos maiorzinhos eu ia cuidando logo deles, dos que já sabiam mais ou menos um pouco e depois eles iam sendo meus auxiliares. Era a única forma que eu tinha de dá conta daquela tarefa imensa, era usar eles mesmos. Então eu trabalhava com eles. Passava umas tarefinhas de tarde no caderno. Porque naquele tempo não tinha coisa nenhuma. Tudo tinha que ser na mão grande que era aqueles papéis pautados.
>
> [...] Então era os meninos maiorzinhos que me ajudavam muito. Eu sei que Valmira tinha sempre aqueles alunos ali com ela. Minha filha mais velha, Vilma, foi uma menina assim precoce, mas ela pequena me ajudava na escola. Dona Laura, minha sogra, era minha ajudante. Me esqueci de lhe dizer, dona Laura, minha sogra, era minha ajudante! Me ajudou muito! Muito! Tomando a lição de meninos, tomando lição, passando tarefa.
>
> As filhas de seu João Andrade passaram um ano ou dois morando lá. Era tão grandinha já que foi onde arranchou casamento. Me ajudaram também muito. Eram minhas alunas também. Minhas ajudantes. Dividia muito as tarefinhas para puder vencer. (Profª. Valdete, Entrevista, 2013).

A sua experiência pregressa como aluna de turma multisseriada na Escola Mixta da Baixinha, onde teve a oportunidade de exercer a tutoria, auxiliando alguns de seus colegas estudantesno processo de aprendizagem e colaborar com suas ex-professoras quando visitava a sua família em período de férias escolares da Escola Normal de Nazaré, parece ter lhe facilitado a busca de caminhos. Ao referir-se à escola onde estudou o primário, a professora Valdete afirma que "A escola andava cheia, igual a minha lá no Corrente (Itachama) também. Nós fazíamos esse trabalho das maiores já ajudar aos outros, sabe". Esse fato parece reforçar o pressuposto que tenho defendido que experiências anteriores no contexto da multissérie, seja como aluna, seja como professora (para aquelas que acumulam mais tempo de

sérvio neste contexto), parece se constituir em um importante espaço de construção de saberes docentes que facilitam o trato pedagógico com a diversidade que configura a multissérie.

Além da tutoria, a professora Valdete procurou buscar outras táticas, como passar atividades nos cadernos dos alunos à tarde, embora elas implicassem em maior trabalho para a professora, o que era intensificado pela ausência de recursos tecnológicos, exigindo-lhes grande esforço manual. “De tarde eu fazia muitas tarefas nos cadernos deles, que os cadernos ficavam lá”. (Entrevista, 2013). Outras colaboradoras parecem seguir caminhos parecidos, revelando inventividade para enfrentar a demanda heterogênea que se apresentava no contexto da multissérie, sem que os mesmos tivessem recursos suficientes para trabalhar:

> A gente tinha que ter assim um controle. Em primeiro lugar, saber separar o trabalho de cada um, e escolher alunos que já estavam em série além para trabalhar como monitor na sala, com a gente. Tinha uma menina que chamava Joceli, que era ótima para me ajudar. E assim como ela, teve várias no decorrer da minha carreira. [...] Não separava criança uma de outra, mas dosava as tarefas. Quem fosse chegando ocupava qualquer lugar, agora as atividades eram específicas para cada série. Nunca tive isso de separar homem e mulher. Gostava assim de todo mundo junto e principalmente quando tinha aquelas que implicavam que os meninos não podiam ficar juntos, eu gostava de botar um menino sentadinho aqui, uma menina alí, um menino aqui, que era para mostrar a eles que todo mundo tinha o mesmo respeito, o mesmo merecimento dentro de uma sala de aula. O que atrapalhava, como eu lhe disse, era a falta de material. (Prof[a]. Paizinha, Entrevista, 2015).

A professora Valdete narra ainda outras táticas utilizadas para lecionar neste contexto, parecendo subverter a lógica seriada herdada de sua formação no curso Normal, quando afirma que:

> Ensinava do ABC a 5ª série. Era um horror, entendeu!? Eu tenho um afilhado, que é Jorge, que veio me ver agora. Ele foi meu aluno lá. Nem me lembrava disso. Ele disse para mim que de tarde eu dava algumas aulas. Eu não me lembro, que dava algumas aulas de tarde pra alguns meninos que podia ficar pela Vila mesmo, ou então voltava lá de tarde pra estudar. Ele lembrou disso. Eu não me lembro que fazia isso a critério de ajudar ou a critério de não fazer de manhã, eu não me lembro o certo. [...]. Eu não me lembro que tivesse tarefa pra casa. Não me lembro se eu passava tarefa para

> casa. Só fazia leitura, uma coisa de História, de Geografia. Mas não me lembro tarefa assim pra aluno fazer. Não me lembro se eu passei. Não me lembro. Eu sei que era assim: o grupinho ia pro quadro para eu ensinar as coisas. Eu me lembro que eu dei expressões matemáticas, expressões enormes, expressões assim enormes com um bocado de linhas. (Prof[a.] Valdete, Entrevista, 2013).

A professora Celeste também narra as táticas que teve que construir para lidar com o contexto pedagógico adverso que enfrentou no início de sua carreira.

> Quando eu vi tanta criança, que não era nem muito mais criança, tudo já grandinho! Ah, meu Deus, o que será de mim?! O que e que eu vou fazer? Mas quando eu cheguei: "- Quem sabe ler? Quem sabe?" Aí ninguém sabia. Era assim: criança que nunca tinha ido à escola. E tudo grande! Aí eu disse e eu mesmo que vou adiantar aqui. Aí era difícil, muito difícil. Eu dava as tarefas dos grandes no quadro e ia cuidar dos pequenininhos, pegar nas mãos daqueles e ensinar fazer. Quando eu cheguei no final do ano, já tinha menino já lendo! Um bando de menino que aprendeu comigo. (Prof[a.] Celeste, Entrevista, 2012).

> Tinha duas espécies de caderno: uma para fazer na aula e outra para casa. Pegar na mão de menino, pegava na mão de um, de outro. E aqueles que já tava sabendo alguma coisa ajudava também eu ensinar: pegava na mão dos outros coleguinhas. Era bom! Não vou dizer a tu que era ruim, não! Era bom! Muito bom, mesmo! (Prof[a.] Celeste, Entrevista, 2012).

Em relação aos saberes ensinados, as professoras apontam que era privilegiada a leitura, a escrita e o domínio das quatro operações matemáticas, quando destacam que:

> Eu tinha alunos da 1ª e da 2ª série. Primeiro eu começava a ensinar as letrinhas do ABC, depois do ABC aí juntava aquelas palavrinhas pequeninhas: bola, dado, entendeu? Duas vogais e duas consoantes. Comecei a trabalhar com eles assim. Depois, quando ia para a Cartilha já sabia mais ou menos ler. Porque tem umas palavrinhas no ABC que ensinava a eles a aprenderem com mais facilidade, quando foi para a Cartilha já sabia algumas palavras. (Prof[a.] Lourdes, Entrevista, 2013).

> Ensinava as disciplinas necessárias: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, que era chamada Estudos Sociais, Ciências, conhecimentos específicos que as crianças tinham que conhecer o meio que eles viviam. Começava a trabalhar a partir da realidade deles e daí ia seguindo nos conteúdos dos livros. Eu priorizava a leitura e a escrita. Por que como pra mim foi importante

> ler e escrever, eu acho que é importante para todo mundo. Quem lê e escreve se sai bem, tem desempenho em todas as outras disciplinas. Pode observar que isso é muito verdadeiro. (Profª. Paizinha, Entrevista, 2015).

> Ensinava tudo. Ensinava fazer muito bilhete, muita carta. Eu fazia muita descrição. Fazia narração para os maiorzinhos. Eu sempre gostei muito de fazer trabalhos escritos pra eles. Nós fizemos uma festinha. (Profª. Valdete, Entrevista, 2013).

> A Matemática também era muito importante. No multisseriado a gente tem que ter um ponto. A gente tem que ter uma meta. O aluno tem que saber ler e interpretar. Por que se ele sabe ler, se ele sabe escrever, ele sabe interpretar. E se ele interpreta, ele vai bem nas outras disciplinas e principalmente na Matemática. (Profª. Paizinha, Entrevista, 2015).

> ABC, Cartilha, aprender o bê-a-bá! Cobria assim: botava um papel assim em cima, pra ver se ler salteado. Era tudo soletrado. A-dê-á-dá, ADA; A-vê-é-vé, AVE; a-vê-iví, AVI! A-que-i-qui, AQUI; a-mê-ó-mó, AMO! A-mê-ô-môr, AMOR! B, b. Bá, bé, bi, bó, bu! Bê-a-bá-lê-a-lá, BALA! Bê-i,bi; c-ó, có: BICO. Uma dificuldade ortográfica de um "C", tava no ABC. Bê-u-bu-lê-é-lé, BULE! Cada um dia, uma carreirinha daquela. Cada um dia, uma carreirinha. (Profª. Rita, Entrevista, 2014).

Uma dificuldade sempre encontrada foi a pouca disponibilidade de recursos didáticos. Escassíssimos até a década de 1990, eles foram melhorando progressivamente, mas ainda assim era uma grande dificuldade por volta de 2005, como se vê nas falas a seguir. As dificuldades com material exigiam dos professores um enorme esforço para a produção de materiais, muitos dos quais eram feitos à mão, como se pode ver em alguns exemplos no Anexo A.

> [Difícil] Foi o tempo pouco. Pra fazer dever, corrigir tudo...Esses meninos pequenos...3ª. série até que eu passava um exerciciozinho do livro...Até que favorecia...Mas os meninos de ABC e Cartilha...Que era feito tudo no muque. E tinha que fazer prova mensal...Ave Maria! (Profª. Rita, Entrevista 1, 2014).

A chegada do mimeógrafo, inovação que só foi possível chegar à Secretaria Municipal de Educação nos anos 1980, pareceu diminuir o trabalho das professoras na reprodução contínua de tarefas diárias e provas periódicas. Entretanto, dado a sua ausência generalizada nas escolas, as dificuldades pareceram continuar até cerca de uma década atrás, como relata o professor Amilton, o mais jovem a ingressar no magistério entre os sujeitos desta pesquisa, em 2005.

> [Já que não tinha mimeógrafo] eu tive uma idéia: se o mimeografo pressiona e sai a atividade deve ser que passando a atividade para a matriz e colocando [um peso] em cima do papel ele vai sair. Aí eu pedi à diretora as matrizes e aí eu fazia as tarefas na matiz. Depois, eu pegava a flanela molhada no álcool e passava no papel ofício e o papel ofício ficava molhado. Então, eu chegava em cima da matriz e pressionava. Pegava um livro ou alguma coisa e chegava em cima da matriz e fazia uma pressão. Quando eu tirava, a tarefa tava no papel. Então foi o mecanismo que eu tava usando. Depois a diretora viu e eu disse: "- Eu *tou* fazendo assim, porque não tem outro jeito. Não dá para copiar a mesma tarefa para quatro, cinco alunos. Então, eu faço uma na mão e vou colocando desse jeito, para reproduzir". Aí a diretora disse: "- Ah, em Corta Mão tem um mimeografo! Vamos fazer o seguinte: você prepara as suas matrizes e me dá que eu levo, rodo e lhe devolvo". Mas às vezes demorava e às vezes tinha que ter a tarefa na hora pra de fato tá dando conta da turma multisseriada O jeito foi fazer o processo mecânico: passar o álcool no papel e botar o papel em cima da matriz e aí saia a tarefa para os meninos menores. Foi muita dificuldade, até que a Secretaria comprou uma máquina de fazer xerox e aí depois dessa máquina aliviou bastante esse processo todo de tarefa. (Prof. Amilton, Entrevista, 2013).

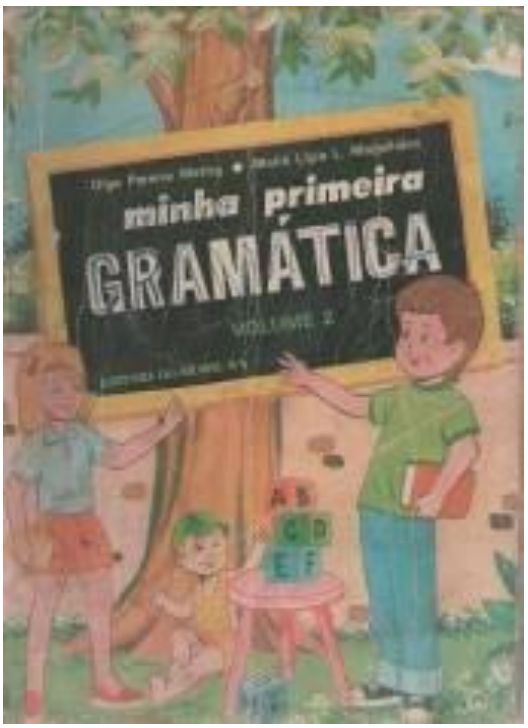
Historicizando estas lentas conquistas no âmbito do Sistema Municipal de Educação, a professora Paizinha, declara:

> Depois que a professora Misse [1993] entrou, a coisa melhorou! Por que no tempo de João Ângelo e Josué, Ave Maria! O salário também foi melhorando. Veio o prefeito Chico Rabelo e a gente passou a receber o salário mínimo, porém, não corrigia com aquela frequência que a professora Iraci Silva corrigia. Com ela, além da gente ganhar o salário mínimo, teve outros valores, outros benefícios na vida da gente: a gente passou a ter décimo terceiro salário, que não recebia e passou a receber nessa época. Passou a receber, dessa época pra cá, o décimo terceiro, o terço de férias também. Então, acho que foram dois benefícios muito grandes, duas melhorias muito grandes. Melhorou. Aí começou a melhorar. A gente começou a ter mais acesso a material didático, que antes a gente não tinha. Começou ter material didático. Eu acho que já começou a ter fardamento pros

> alunos também. E as escolas passaram a ter uma estrutura melhor, funcionários trabalhando na limpeza e na merenda, que a gente não tinha. Até quando eu trabalhei na minha casa, nunca tinha tido. (Profª. Paizinha, Entrevista, 2015).
>
> [Mais recentemente] A gente começou a ter mais apoio, material escolar. Graças a Deus as escolas passaram a ter um processo que chama Unidade Executora, que vem o dinheiro direto para as escolas e a gente comprava todo o material. Graças a Deus, não faltava material pra minha escola. Graças a Deus a minha escola não tinha problema com material: sempre teve o material, mas a gente precisa mais do apoio da família. (Profª. Paizinha, Entrevista, 2015).

Nesse processo de constituir-se docente, a professora Valmira que como outras colaboradoras iniciaram sua prática docente com poucos anos de escolaridade, ou seja, apenas com "[...] curso primário completo [...]", foi buscar nos materiais utilizados em sua formação pregressa os elementos para definir o que ensinar aos seus alunos, visto que não havia orientações de algum órgão gestor que lhe auxiliasse em seu processo de iniciação à docência.

Fotos 12 e 13 – Capa de livros estudados pela professora Valmira em seu curso primário.



Nota: Após seu ingresso na docência, os livros foram utilizados como fonte de informação para definir o currículo escolar praticado em sua sala de aula na Escola Rural de Itachama. Acervo pessoal da profª. Valmira.

> Eu não tinha quase material nenhum. Eu tinha assim, alguns livros que eu tinha [do primário]. Eu tinha mais assim os livros que eu estudei. Naquele tempo a gente tinha aquele livro de Olga Pereira. Tinha Ciência de Olga Pereira, tinha Gramática de Olga Pereira, Matemática de Olga Pereira, que foram os livros que eu estudei e eu segui aqueles livros que eu estudei, aqueles mesmos livros que eu estudei. Quando eu vim pra aqui tomar o curso [do PAMP] foi que tinha esses caderninhos que vinha às aulas *tudo* prontas. (Profa. Valmira, Entrevista, 2015)

Para as professoras Valmira, Rita, Paizinha e Celeste que iniciaram a docência possuindo apenas o curso primário, a oportunidade de participar de cursos de formação, foi de grande utilidade para ampliar seu preparo acadêmico. É o que aprofundarei mais adiante. Para outras professoras, os instantes de coordenação pedagógica instituídos a partir da década de 1980 também vão se constituir em espaços formativos, embora com menos pregnância.

6.2.7 Sobre Delegados, Fiscais e Coordenadores: a gestão do trabalho pedagógico nas escolas de turmas multiseriadas

A construção dos prédios escolares, se por um lado ofereceu melhor infraestrutura as professoras e aos alunos, implicou na perda de autoridade das docentes, seja daqueles que migraram para esse tipo de estabelecimento, seja dos que continuaram exercendo a docência em suas residências, como se pode ver nos casos da professora Celeste e Rita a seguir.

> Eu achava melhor naquele tempo do que hoje! Do que quando eu fui trabalhar no prédio (Josaphá Marinho). Porque os meninos de antigamente era melhor de se lutar e o que já estava no prédio era muito diferente. Já era menino que já enfrentava a gente, já dava mal resposta, porque sabia que tinha outra sala para ele estudar, se eu brigasse com ele. E aqui não! Eram meninos muito bons! Nunca levei queixa deles pra rua (a cidade, a Secretaria). Porque o prédio funcionava de manhã e de tarde, [então eles] ficavam naquilo: "- Se ela brigar comigo, eu vou estudar com a outra (professora, no outro turno), e pronto!" [Nessa parte] Eu gostava quando era aqui em casa. (Prof[a.] Celeste, Entrevista, 2012).

No caso da professora Rita que sempre lecionou em sua residência, a construção de dois prédios escolares na sua região em 1988, após 25 anos de trabalho da professora, teve um grande efeito sobre a sua autoridade, pois estabeleceu uma concorrência que não existia em anos anteriores. Os prédios recém construídos representavam um elemento de modernidade e, certamente, seriam preferidos pelos alunos à sua modesta escola, que funcionava em um salão improvisado em vão anexo à sua casa. Agravava a situação o fato de os novos estabelecimentos de ensino terem sido construídos em áreas mais próximas das residências de grande parte de seus alunos. Com isso, a matrícula diminuiu e a professora teve que suportar os alunos "maluvidos"[206], indisciplinados, não podendo mais expulsá-los de sua escola, como fez anteriormente em várias situações, quando "despachava aqueles que (lhe) dava trabalho".

> Foi o pior ano, Fábio. Surgiu os prédios de lá. Três: esse daqui da Curva [da Raposa, na periferia da cidade], o de Né e o de Adeni. Fiquei preocupada com os meninos saírem e aqueles meninos ruim eu guentei... [...] E juntava esses meninos maluvidos que os pais não quiseram tirar em minha consideração. Prédio novo, carteira nova, visita de prefeito, carro vai na porta. Tudo isso é novidade! Pra vim para cá, longe! Passar naqueles bois de Joãozinho Andrade, estiva, e aqueles lameiros tudo! Em consideração a quem? A Rita? Que menino não considera isso, que não tem noção. E as mães alí forçava ir! Tinha uns que só ia quando tinha merenda! Aqueles mal... [...] P. de T., eu me tremia quando eu via!... Foi C., foi N.. Foi P. de Seu A. Oh, meu Deus! Que era um terror!!!! Um terror!! De tarde, quando terminava a escola, eu não sabia, se a porta de casa ficava em cima ou embaixo....O povo [perguntava]: "-Porque tu é nervosa assim?" "- Crise que eu passei! 20 anos, e escola [...]." Agora vai acarretando, acarretando, acarretando, acarretando...Valda disse: " - Não sei como é que tu tá viva, ainda? Com tanto estresse. E essa escola!!!!". (Prof[a.] Rita, entrevista 1, 2014).

Antes deste episódio, sem a concorrência dos prédios, a professora tinha autoridade para impor suas decisões, em algumas ocasiões sugerindo aos pais tirarem os alunos mais indisciplinados ou mesmo promover a expulsão sumária, como se pode constatar nos excertos a seguir, quando a professora se refere às passagens ocorridas em meados dos anos 80:

[206] Maluvido: menino desobediente, que não respeita os mais velhos.

> D. [Pai]: " - Você é uma otária!!!" D. não foi me chamar de otária! Lá no churrasco de Lúcio. Na formatura de... advogado!... Que eu não tava me esforçando pelos filhos deles. Mandei chamar D. C. [a esposa de D.]. Eu disse: "- Tu tira, D. C.! Não tô guentando mais não!"
> V. [aluno]: "-Toma vergonha! Quem nunca se viu rezar de dia!" Na hora de rezar [ele dizia isso]. Eu tirei o pé fora. Eu disse: "Oh, Maria! Tu [tira ele da escola e] bota lá em Peu" [outra escola].
>
> C. e N. precisou tu ir...[despachar] "- Eu tô vendo a hora de eu dar um derrame e eu tenho dois filhos pra criar e marido! Vai, Fábio despachar C. e N.!" N. de Joãozin Andrade! Ave Maria!
>
> [...] e um tale de J., um moleque...J....de A. da Mata que foi junto, já chutado. Querendo pegar as meninas para passar o pé naquelas meninas de Z. I., mais J., mais V...Os outros irmãos endoidava. Quando soltava esses meninos....Precisou tu vim cá na casa [dele] pra mandar seu A. ir lá [na escola]. Josué foi quem chamou ele para contar os disparate...que eu não tive coragem de contar a Seu A. Foi Josué que contou o que era que ele [J.] pintava e queria aprontar com as meninas....
>
> Outro também que precisou despachar, foi I., lá da Água Branca. O pai nunca foi lá em casa. Depois que eu despachei, veio. Eu dsse: "- Eu já tirei o nome! [da lista de alunos]" (Prof[a.] Rita, Entrevista 1, 2014).

Este último caso, entretanto, parece ter revelado um excesso por parte da professora que, além de "riscar" sumariamente o nome do aluno da lista de matriculados, deve ter cometido abuso ao bater no aluno que manifestava comportamento indisciplinado, provocando-o em conseqüência para praticar atos de maior rebeldia que culminou em sua expulsão. A professora afirma:

> [Ele era] Ruim, iInticante. Pegava encrenca no caminho, com E....Ave Maria! [...] Danado...Dizem as meninas de Lió, que eu bati com régua. Eu não me recordo. (Prof[a.] Rita, Entrevista 1, 2014).

Apesar do excesso cometido, segundo a professora, este fato não provocou rancor no aluno, que ainda hoje lhe tem muita estima.

> Mas ele me tem uma consideração danada. Quando ele me vê, Ave Maria!!! A semana passada eu peguei moto[táxi] dele até em Gilmara. Ele disse: "- Eu não vou cobrar não, que a senhora foi minha professora. Eu aprendi a fazer o nome foi com a senhora". Não cobrou a corrida. Ivan também é muito atencioso. Mas Ivan não

> me deu trabalho, não! Mas não me deixaram rancor, não! (Profª. Rita, Entrevista 1, 2014).

Também, em época de abundante quantidade de alunos na região, antes da construção dos prédios, a professora não fazia insistência diante do desejo de alguns pais em tirarem da escola alguns de seus alunos, sobretudo, quando estes eram rudes e apresentavam dificuldades de aprendizagem.

> [D] Não me deu trabalho, Fábio. Três anos acho que foi no 1º. [ano] ou foi na Cartilha. Quando eu fui te matricular na 5ª. série, topei D. N. [a mãe]. "- Oh, Dona Rita! Eu queria falar uma coisa com a senhora. Eu queria botar D. em outra escola". Eu disse: "- Oh dona N., vai ser um favor que a senhora me faz!" (Profª. Rita, Entrevista 1, 2014).

A relação da professora com os pais era de um respeito recíproco que, dentro de uma ordem moral estabelecida, tinha o objetivo de educar as crianças e adolescentes sob os princípios do trabalho, da obediência, do respeito e da honra. Poucos pais iam à escola de forma voluntária e quando o faziam, era para saber do comportamento dos alunos, jamais para interferir o opinar sobre o trabalho pedagógico da professora. Em casos de alguns excessos cometidos pelos alunos, os pais eram notificados através de recados ou bilhetes levados por irmãos e vizinhos. "Não tinha reunião não. Mas eu sempre chamava elas [as mães]. Tivesse assim qualquer caso [...]". Em casos mais extremos, a professora enviava seu filho (o autor desta tese) para dirigir-se à casa dos pais, comunicando-lhes da precisão de comparecer à escola; em outras ocasiões, a professora dirigia-se, ela mesma, à casa dos pais.

A professora Paizinha, também revela ter utilizado expediente semelhante, quando afirma que:

> Quando o aluno tinha algum problema eu convocava os pais. Mandava um bilhetinho. Ou, a depender da distância, mandava um recado. Se fosse mais perto até eu mesma ia na casa. Quantas vezes eu não fui? Quantas vezes eu fui na casa de aluno? Ou mandava um bilhetinho e esperava. Se não viesse, tornava mandar outro bilhetinho. As vezes eu dizia, se fosse numa sexta-feira: "- Segunda-feira você só entra com seu pai". Aí ia segunda, terça, quarta, quinta...o pai não aparecia. O menino não podia ficar fora da sala de aula. Infelizmente a gente tem que aceitar, sabendo que o pai falhou. Muito difícil isso, mas acontece. A gente tem que aceitar o

> aluno, por que o pai não apareceu. Não vai deixar a criança sem estudar. (Prof[a.] Rita, Entrevista 1, 2014).

As estratégias utilizadas pela professora Rita, na relação com as famílias, pareciam seguir códigos comportamentais que consideravam o perfil de cada grupo familiar, sobretudo, no aspecto moral e parece ignorar a questão econômica que, aliás, era muito equivalente. Assim, para o caso de pais mais rígidos, autoritários, bastava um simples recado; para outros, mais descuidados, este expediente, muitas vezes, não funcionava e eram necessários bilhetes (às vezes mais de um) ou até mesmo exigia que a professora fosse à casa do aluno conversar com os pais; ou simplesmente a regente tomava a decisão unilateral de não mais aceitar o estudante na escola. A depender do tipo de falta e de sua incidência, do perfil acadêmico e histórico comportamental do aluno e, ainda, da consideração que a professora tivesse com os pais, as estratégias adotadas poderiam variar.

Os recados, bilhetes, solicitações de comparecimento à escola, pareciam significar uma tentativa de solucionar as faltas cometidas através da intercessão dos pais, prática que podia se expressar no âmbito da relação familiar através de conselhos, recomendações, broncas, sanções e até mesmo surras leves ou fortes, conforme o tamanho das faltas cometidas e os valores compartilhados pela respectiva família.

Havia casos, porém, em que os pais vinham à escola, sem que fossem chamados pela professora. “Os pais foram muito lá em casa! Foi Nilza, foi Vilma, comadre Roseli, Do Carmo... [Foram] Saber [como andavam os meninos]. Não tinha reunião não”. Estes casos revelam o comportamento de pais (sobretudo mães) preocupados em acompanhar o desempenho dos seus filhos, tanto no aspecto acadêmico, como comportamental. Presenças deste tipo eram mais comuns nos dias de domingo à tarde, em que as mães faziam desta ida à casa da professora uma visita, uma diversão, um passeio. Elas eram mais freqüentes às vésperas do final do período letivo, ocasiões em que as mães iam saber o resultado final dos filhos naquele ano. Nestes momentos, para os raros casos de alunos mais adiantados, aprovados, e que tivessem perspectivas de continuar os estudos, professora discutia com os pais (geralmente as mães) a possibilidade de matriculá-lo na escola da cidade para prosseguir a vida estudantil; atendê-lo na 3ª ou 4ª. série na

própria EMAM; ou mesmo – quando os pais não tinham condições ou não queriam que seus filhos migrassem para a cidade – fazê-lo repetir a 3ª. série, “para reforçar o que aprendeu”.

Também, havia casos em que os pais iam à escola protestar contra algo, geralmente desavenças existentes entre os alunos, o que ocorria, sobretudo, no caminho da escola, na chegada e na saída para as aulas, na fila da merenda e, muitíssimo raramente, dentro da sala de aula, onde a professora detinha autoridade e comando. A professora Rita nos relata sobre alguns destes episódios, ocorridos no caminho percorrido pelos alunos entre suas casas e a escola: “Josélia garrava Tinho na escola e no caminho, alí perto. Na hora da merenda, e surrupiava o menino [...]”. Ao nos falar sobre o episódio desta natureza, que ela considera mais grave em toda sua carreira docente, a professora Rita afirma.

> E. derrubou uma neta de D., de sapato e meia, dentro do riacho. Quase desce...afogada! A menina voltou para casa...Essa D. veio cá igual uma leona. Já vinha com o nome de E. Quando ela [E., a aluna] viu D., ela entrou debaixo da mesa e saiu lá de junto do quadro...E [D.] disse: “- Quem é essa E.?” Eu disse: “- É aquela dali!” “- E a mãe?” Eu disse: “- A mãe tá em Salvador. [Foi] Tomar conta do marido da irmã de D....E., que adoeceu, deu derrame; V. foi passar um tempo lá. “- E o pai?”. “- O pai morreu!”. “- Ah! É uma sem dono!” Mas tirou o pé fora!... Eu disse: “- Não. Ela não é sem dono, não! Tem avó, e o avô, que mora juntinho, pra tomar conta”. Mas foi um rebu! Ela não falou mal de mim. Falou foi da menina. Acho que se a menina tivesse encostado alí na frente, ela tinha trançado. Mas a menina passou por debaixo [da mesa]. Quando ela [E.] viu D., que ela soube que a menina voltou [para casa e contou para a avó, D.]. Ela disse: “- É agora [que eu apanho]... (Prof[a.] Rita, Entrevista 1, 2014).

Ainda narrando sobre o período em que a construção dos novos prédios na região tirou-lhe a autoridade que tinha antes, a professora refere-se a um episódio em que uma aluna lhe fez uma brincadeira de mau gosto, em atendimento ao seu pedido para trazer, no dia seguinte, algum tipo de verdura ou legumes para colocar na sopa, que seria preparada para um dia posterior. A aluna trouxe-lhe mandioca, ao invés de aipim.

> Aí eu dizia a eles: [Pra quem puder trazer alguma coisa]: “ - Se tiver uma batata...”. E a menina de Seu Louro: trouxe mandioca! Ave Maria! Pra embebedar, e matar, e levar tudo pra o Hospital!!! A outra

> disse: “- Não bote [na sopa] não, que é mandioca; não é impim. Eu joguei pela janela [da escola]. Da janela mesmo, eu joguei para fora. Foi uma das meninas. Uma trouxe, e a outra disse: “Não bote não, que é mandioca!” Duas raízes! Pra botar na merenda, no outro dia. (Profª. Rita, Entrevista 1, 2014).

As narrativas evidenciam que a construção dos prédios escolares ameaçou as professoras em duas perspectivas: “dando ousadia aos alunos” e retirando-lhes parte de sua autoridade, conforme explicitado nas narrativas anteriores; e, também, por reforçar os mecanismos de controle sobre o seu trabalho pedagógico, através da instituição de mecanismos de regulação pedagógica, que terão na figura dos coordenadores pedagógicos, seus principais agentes. A figura do coordenador pedagógico foi sendo instituída, lentamente, desde a década de 1980, mas ganhou corpo a partir do governo Iraci Silva, consolidando-se nas gestões posteriores. Antes, existiram as figuras do Delegado Escolar, do Inspetor Escolar e do Fiscal que embora presentes na história da educação do município pelo menos desde a década de 1950, exercia uma frágil regulação do trabalho das professoras sob sua responsabilidade, seja por desinteresse, seja pela grande demanda a ser atendida.

A professora Valdete relata que, quando professora em Itachama, entre 1952 e 1963, este serviço era praticamente inexistente âmbito das escolas rurais.

> E só recebi a visita de uma autoridade na escola só uma vez. Uma vez. Foi Nair, que me deu posse, não sei que se um ano depois...Ela foi me visitar a cavalo. Nair, muito rigorosa, foi me visitar. Logo depois Nair perdeu o cargo pra Zélia Cruz. Ela nunca me visitou. Nunca me deu orientação nenhuma.
> Nunca participei de nenhum encontro. Ninguém me avisava de nada. Não recebia calendário, não recebia nada. Apenas o calendário que eu recebia era: “- Tal dia vai encerrar o ano letivo”. (Profª. Valdete, Entrevista, 2013).

Posteriormente, já na condição de Delegada Escolar entre 1970 e 1977, relata que sua função consistia em “[...] fiscalizar, dá posse, e realmente, junto com as diretoras das escolas, ver a frequência, conteúdos. No fim do ano a gente olhava até as provas. Eu mesmo olhava as provas dos meninos, dava vistos nas provas”. Ao se referir às poucas escolas rurais estaduais existentes no município, que eram de sua responsabilidade, afirma como fazia esse acompanhamento, indicando dificuldades

na sua execução. “Eu ia de jipe. Às vezes o prefeito mandava o jipe. Depois tinha um carro [próprio para a Delegacia Escolar]. Eu também dirigia. Fui lá algumas vezes. O carro ficou na minha mão uns seis anos, bateu, e eu não quis mais! Foi um horror! (Profª. Valdete, Entrevista, 2013).

A professora Rita, faz longas referências aos fiscais que acompanharam o seu trabalho docente, ao afirmar que:

> E eu tive vários fiscais. O primeiro foi seu Clóvis. Depois teve Vavá, João, Seu Rosalino, Zelita, Dadinha, Olívia. Era como se fosse coordenador, fonte de informação. Eles não queriam muito que a gente chamasse Fiscal, porque eles achavam um nome muito pesado. Mas, qualquer informação de Prefeitura, pagamento, reunião, sempre essas criaturas levavas a notícia [...] (Profª. Rita, Entrevista, 2014).

As professoras Paizinha, Celeste e Lourdes, também fazem referência aos fiscais. A professora Paizinha destaca o papel de Sr. Rosalino, que fora professor leigo e exerceu a função de fiscal durante muitos anos, acompanhando o trabalho; de pelo menos quatro colaboradoras desta pesquisa, a saber: Rita, Paizinha, Lourdes e Celeste.

> Quem fazia essa fiscalização era a professora Nice. Ela era professora; depois passou a ser Fiscal. Aí ela fiscalizava as escolas. De mês em mês ela parecia por lá. Aí ela olhava, olhava tudo lá: olhava a merenda; ela ficava observando a aula. Essas coisas que ela fazia. Na época, a Diretora [Municipal de Educação] era Elide. (Profª. Lourdes, Entrevista, 2013).

> Seu Rosalino fazia um trabalho assim de fiscal. Ele dizia que era fiscal das escolas, e a gente respeitava muito ele. Tanto que é que os meninos tinham medo. Dizia: “- Vem seu Rosalino”, todo mundo quietava lá, sentava e ficava quietinho, esperando seu Rosalino entrar. Ele chegava na escola dava bom dia, contava quantos meninos tinham, mas não tratava do assunto que a gente tava trabalhando, não. Mas nunca lembro que ele registrasse nada do que a gente tava trabalhando, não. Aí depois foi que começou esse trabalho organizado, que foi, como eu lhe disse, o avanço. Mudando o comportamento das pessoas, a forma de trabalhar, orientando mais, surgindo novas coisas. Aí foi que começou o processo de supervisor as escolas. (Profª. Paizinha, Entrevista, 2015).

Ao se referir ao trabalho do Prof. Rosalino, a professora Celeste faz alusão à postura rigorosa deste fiscal, ao destacar que:

> E tinha um velinho que ensinava aí pra dentro [da Palmeira]. Seu Rosalino! Ah, véi implicante, viu minha filha! (risos). Aquele véi me implicava! Ele foi meu fiscal também. Rosalino. Chegava em casa "de noite". Ele vinha tão cedo, tão cedo, tão cedo, que a gente às vezes tava dormindo, e Seu Rosalino já tava na porta (risos), dizendo que vinha fiscalizar a escola. Sentava, só saia quando via o tanto de aluno. Ah, era implicente, Seu Rosalino! Tive três fiscais: foi Rosalino, foi Zelita, e Nice. A última foi Nice. (Prof[a.] Celeste, Entrevista, 2012).

> Vinha duas vezes no mês, pra olhar o que você tava ensinando. Ficava prestando atenção no que você estava ensinando e depois queria tudo por escrito. Dava um papel para que você preenchesse a aula que ela chegou e você estava ensinando. E dava visto e tudo. Olhava os cadernos das crianças. Ficava aí uma porção de hora e depois ia embora. É a mesma coisa de hoje. Não mudou não! (Prof[a.] Celeste, Entrevista, 2012).

Entretanto, a professora Rita tece narrativas elogiosas sobre o trabalho deste profissional, destacando-o como o mais sério, idôneo e competente entre todos os que acompanharam o seu trabalho. A narrativa a seguir, serve-nos para distinguir a postura deste fiscal em relação a outros colegas que exerceram esta mesma função no magistério municipal.

> Depois apareceu aquela *dodiada* daquela Z. Queria para eu assinar duas vezes, prá eu assinar na casa dela [quando fosse à cidade]. Para dizer que ela foi duas vezes [na escola]. Chegava lá, era um rapa. O que tinha... Até lenha na cabeça, ela carregava. Morrendo a fome, com cinco menino! Um dia, Maria disse, na casa de farinha de papai: "- Tua escola é de tarde e essa mulé vem fiscalizar essa escola é de manhã??!!!!...[Maria era] Assim com Seu Rosalino (juntando um dedo no outro, demonstrando aproximação, amizade entre os dois)...Eu digo: - Olha! Essa mulé vai me tirar do sério. Eu falei com Seu Rosalino.
>
> Maria de Antenor, que tava rapando mandioca e viu ela chegar. E disse assim: "- A escola é de tarde e essa mulé vem pra cá [fiscalizar] de manhã?!". Vendo a hora de contar a Seu Rosalino. Eu disse: "-Eu tenho que abrir o jogo logo e com seu Rosalino". Aí, pedi a ele [para assumir a fiscalização da Escola Agostinho Machado]. Ele disse: " -Eu vou falar [com o pessoal da Prefeitura]...Foi no tempo que Lygia já tinha entrando. Já foi bem mais avançado [no tempo de

> sua carreira docente, no final dos anos 70]. Aí ela disse que não podia...Ah! Olivia também foi minha Fiscal. Dadinha...Parece que Seu Rosalino foi duas vezes! Foi no final...que foi Z...Foi quando tu entrou [na escola como aluno]. Eu fiz a cirurgia...Ela chegou cá em cima nos pés de jaca de Zinho, viu a escola fechada – Eu com a licença [médica], que tinha feito a cirurgia – [Ela] botou: "Escola fechada". Mas foi um rebu! Eu disse a Seu Rosalino: "- Ou eu vou perder o meu trabalho, ou aquela mulé...." Já tinha falado com a Professora Lygia, não podia. Ele se sensibilizou e foi lá em casa um dia e disse: "- Dona Rita, eu vou assumir sua carga! Por livre e espontânea vontade! Só vou avisar que sua escola como é de minha região, [atende] meus netos, bisnetos, eu vou assumir sua carga!" Até eu me aposentar ele ficou sendo meu fiscal. Ave Maria! Aquilo alí...[expressando um elogio ao comportamento de Seu Rosalino]....Olha: Dia de Bom Jesus, ele não ia; Santa Rita, ele não ia; Santa Luzia, ele não ia... Bom Jesus da Lapa, ele não ia. Sexta-feira, ele num ia. Dia que tivesse chovendo muito, não ia. [Querendo demonstrar a sensibilidade do fiscal para compreender a dificuldade de freqüência dos alunos à escola em dias atípicos, segundo o costume local]. Pra não ter. Porque se só tivesse dez alunos, ele não queria, pela competência dele, e a minha, constar [só 10 alunos]...E não podia aumentar, porque o nível dele não era esse!!! [Por exemplo] Ter seis alunos e ele botar pra 15...!!! [Ele não fazia isso]. E aí ele indo sem ser esses dias, pegava o normal da escola. Chovendo, lá ele não pisava. Se fosse uma chuva muito grossa, de tarde, meio dia. E sexta-feira, nem pensar! Sexta feira é dia dos meninos catar pimenta, catar flor...Casa pura. (Prof[a.] Rita, Entrevista, 2014);

Durante os anos 80, além dos fiscais que acompanhavam, periodicamente, o trabalho das professoras *in locco*, foi instituído o trabalho de coordenação pedagógica que reunia algumas profissionais que ficavam lotadas no Órgão Municipal de Educação e realizavam reuniões periódicas com os professores, oferecendo-lhes algumas orientações na sede. Durante a gestão do prefeito Francisco Rabelo (1989-1992) foi ampliado o número de coordenadores, que iniciou um trabalho de acompanhamento por zonas geográficas do município, realizando reuniões em escolas que convergiam os professores que atuavam em determinada área geográfica.

A narrativa da professora Paizinha, a seguir, explicita o trabalho das professoras antes da presença dos coordenadores pedagógicos destacando que se estas docentes viviam um processo de falta de acompanhamento, também possuíam autonomia para definir o seu trabalho.

> Olha, quando eu comecei em Corta-Mão, não tinha coordenação. A gente trabalhava assim: seguia o que era necessário uma pessoa aprender dentro daquela série. Não tinha um orientador. Não tinha Secretaria de Educação. Tinha assim um Supervisor Escolar, Supervisionava o trabalho da gente. Mas essa coisa assim da gente mandar os testes, mandar os espelhos de teste para a coordenadora olhar, para observar, organizar tudo assim, não tinha, não. Era a gente que definia qual era o assunto que ia colocar no teste. E eu não achava que os meninos ficavam sem aprender não, dependia do professor. (Prof[a.] Paizinha, Entrevista, 2015).

A professora Lourdes narra sobre a introdução deste trabalho no âmbito da rede municipal de ensino, comparando a gestão do trabalho pedagógico no município de Amargosa com aquele realizado no município de Laje, onde atuou anteriormente, no início da década de 1980.

> A princípio não tinha coordenador. Na época de Josué Melo [1983-1988] não tinha. Eu fazia a mesma coisa que fazia em Laje: eu pegava os livros e aí passava. Tinha o livro de História, Geografia, Ciência...História tinha a parte das datas comemorativas; cada unidade tinha aquela parte de datas comemorativas. Aí passava pra eles. Aí depois veio a coordenação. A coordenação começou, se eu não me engano foi na época de Chico Rabelo (1989-1992). Quando veio a coordenação, aí melhorou bastante.
>
> A coordenação era [para orientar] como a gente trabalhava com os alunos. Foi quando veio pra trabalhar com as vogais...É trabalhar com as vogais, depois pra juntar as vogais e formar as palavrinhas com os alunos. Aí ficou mais fácil porque a gente já tinha coordenadora. O coordenador se chamava Ivan; depois passou pra Fátima. Foram esses dois coordenadores. A coordenação era de mês em mês, na Escola Iraci Silva, lá no Córrego. A princípio a coordenação foi lá, depois mudou pra aqui pra cidade.
>
> Quem participava eram os professores do Núcleo. Mais ou menos, eu tou lembrando de oito 8 professores. Era no horário da manhã. Passava a manhã toda. Na época, pra lá, a gente ia andando. Se passassem algum carro, pegava carona; aí levava a gente até a escola. Quando a gente vinha, se achasse carona, a gente pegava.
>
> Passava a manhã toda em coordenação. [A coordenadora orientava] como a gente trabalhar com os alunos... No meu caso mesmo, que era com as vogais: era como formar palavrinhas, era separação de sílabas; aumentativo e diminutivo...Essas coisas que ela passava pra gente. Na parte de matemática: escrever por extenso, multiplicação, divisão, essas coisas (Prof[a.] Lourdes, Entrevista, 2013).

Lourdes destaca, ainda, a implicações das atividades de coordenação pedagógica na organização do seu trabalho, apontando que estas se constituíram em um momento formativo importante. O excerto a seguir apresenta elementos interessantes para a análise, sobre a temática, quando a professora destaca que:

> Lá em Laje a gente não tinha coordenação. A gente usava as folhas de caderno. Passava [exercícios] do livro pro caderno; para depois pra passar pra eles. Aqui era totalmente diferente, naquela época. Aqui era melhor, por que aqui tinha coordenação. A coordenadora ensinava como a gente podia trabalhar na sala de aula com os alunos.
>
> Minha prática mudou por conta da coordenação. Mudou por que lá [em Laje], a gente ensinava e não sabia realmente se tava ensinado certo. E aqui tinha coordenação que orientava como a gente podia trabalhar na sala de aula. Era isso que mudou. No meu caso, acho que era mais fácil pra passar para os alunos; melhor do que pegar o livro e olhar o que era que ia passar para os alunos; a coordenadora já passava como a gente podia trabalhar na sala de aula com eles.
>
> A coordenadora trazia apostilas. A apostila era para a gente. Tinha conteúdo. Tinha a apostila de Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. São cincos apostilas. E aí ela ensinava como a gente trabalhar com essas apostilhas, entendeu. Aí ela levava a manhã toda. Só que o tempo passa a gente termina esquecendo de muitas coisas, muitas coisas já que tem mais de 10 anos entendeu.
>
> Antes de participar da Coordenação [tanto em Laje como em Amargosa], a gente pegava o livro... me baseava no livro. Aí tinha aquela parte de Gramática, tinha o texto. A gente tinha a interpretação do texto, colocava no caderninho deles aquelas coisas fácies pra ele interpretar e a gente ia ajudando interpretar o texto. Tinha aquela parte de gramática que a gente passava no caderno dele, passava no quadro pra eles responderem; era assim que funcionava. Sem dúvida nenhuma, cá no Córrego, com a coordenação, rendia muito mais. Por que tinha – e até hoje tem a coordenação – que ajuda muito a gente. E antes não tinha coordenação, aí a gente tinha que pegar livros: pegar um, pegava dois, pegava três e ficava olhando como trabalhar com eles, o jeito mais fácil de aprender. Tinha o ABC que a gente pegava passava as letrinhas pra eles copiarem as letrinhas e cá não tinha essas coisas. (Prof[a.] Lourdes, Entrevista, 2013).

A narrativa da professora Celeste explicita elementos que apontam que nas suas primeiras décadas o trabalho de coordenação tinha mais uma função orientadora e formativa e não incidia fortemente sobre a regulação do trabalho docente.

> Não, era muito controlado, não. Era assim: você ficava à vontade... Você ficava mais à vontade. Você podia dar palpite, você podia levar o que quisesse levar. Não era o coordenador que mandava, não! Era muito diferente. Eles nunca diziam assim: "-Explique isso!". Eles diziam: "Tá ao critério de vocês. Você é o professor. A sala é sua. Você faz o que achar melhor! E eu também só fazia como eu achava melhor. Se eles mandassem fazer um texto falando sobre Amargosa eu aplicava aquilo que eu queria**.** (Prof[a.] Celeste, Entrevista, 2012).

Entretanto, nos últimos anos, a racionalização deste trabalho pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação parece ter implicações negativas sobre o trabalho docente à medida que tem instituído uma padronização de conteúdos e atividades e promovido excessivo controle do trabalho pedagógico, retirando-lhes a autonomia. Os efeitos deste processo parecem ser muito nocivos sobre a prática dos professores de turmas multisseriadas que se sentem engessados, sobretudo porque não há uma proposta curricular que considere a heterogeneidade que caracteriza a multissérie. Talvez por conta disso, a professora Paizinha, que tanto valorizou a melhoria das condições infra estruturais do prédio escolar, quando vivenciou a mudança do *lócus* de seu trabalho de sua casa para a Escola Vereadora Iraci Silva, em 1993, e destacou a abundância de materiais pedagógicos colocados à sua disposição nos últimos tempos, tenha relatado fortes dificuldades ao voltar a trabalhar com turmas multisseriadas nos últimos anos de sua carreira docente, entre 2009 e 2014.

> Faltando uns cinco anos para eu me aposentar, voltou a misturar as salas. Começou a misturar as séries, por falta de aluno, por que o número de aluno reduziu. Eram só era duas séries (bi-seriada), mas aí já foi diferente, já não foi tão fácil. Não foi tão fácil como era antes, há alguns anos atrás, lá na minha casa e que eram todas as séries, de Educação Infantil a 4ª série. (Prof[a.] Paizinha, Entrevista, 2015).

Além da regulação do trabalho docente que tem lhes retirado a autonomia, nos anos recentes os professores parecem ter sofrido um forte impacto das mudanças culturais que tem impactado, sobretudo, na flexibilização da antiga ordem moral que regia as práticas sociais nas décadas anteriores.

> O mais difícil como eu lhe disse, é que as crianças [de hoje] têm outro comportamento. A família perdeu um pouco o controle, a família perdeu muito em relação ao controle dos filhos. E eles têm a mesma educação que tinham aqueles meninos daquele tempo. (Prof[a.] Paizinha, Entrevista, 2015).

6.2.8 Formação docente: uma questão em aberto

Os cursos realizados pelo Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP), durante os anos de 1966 e 1967, em Amargosa, constituíram-se em espaços importantes para a formação das professoras Valmira e Rita. Esses cursos tinham como objetivo a "[...] titulação de professores não titulados, em exercício, como Regente de Ensino Primário, a fim de elevar o nível do Ensino Fundamental Brasileiro [...]" (BRASIL, 1970, p. 73). Foi iniciado em 1963, mas ganhou abrangência a partir do ano de 1965 até 1971.

O PAMP foi criado pelo MEC. Para coordená-lo, no âmbito de cada estado federativo, foram criadas Supervisões do Magistério Não-Titulado. Na Bahia, esta supervisão foi criada em 1963, "Porém, só no ano de 1967 conseguiu a plenitude do apoio do Governo Estadual, graças à política educacional de valorização dos elementos humanos do magistério, meta prioritária do atual Secretário de Educação" (BRASIL, 1970, p.28).

No município de Amargosa, que funcionou como pólo regional, a formação ocorreu em três etapas intensivas, progressivas, nos anos de 1966 e 1967.

Os cursos foram realizados em dependências da Escola Santa Bernadete, do Seminário Menor de Amargosa e das Escolas Reunidas Almeida Sampaio, tinham duração de cinco dias por semana, com atividades nos dois turnos, totalizando mais de 3000 horas/aulas[207] e neles as professoras estudavam conteúdos e metodologias referentes a Português, Aritmética, Estudos Sociais e suas respectivas metodologias, além de Ciências e Higiene, Recreação e Jogos, Religião, Artes e Audiovisual, com professoras "bem preparadas" oriundas de Salvador. É interessante observar que nem a professora Rita, nem a Professora Valmira, se

[207] Os certificados dos cursos (um para cada etapa) não apresentam dados sobre a carga horária dos mesmos. Tomando as datas como referências procedi um cálculo aproximado, chegando ao número total de horas de formação que o PAPM parece ter oferecido em Amargosa.

referem à sigla PAMP ou mesmo ao nome deste programa. Denominam a experiência vivenciada apenas como “curso de aperfeiçoamento”, “curso para professor leigo”.

Quadro 11 – Etapas, período e conteúdos programáticos do curso do PAMP realizado pelas professoras Valmira e Rita, 1966-1967

Etapa	Período	Conteúdo programático
1ª. etapa	8 de fevereiro a 13 de março de 1966	• Português e sua Metodologia • Aritmética e sua Metodologia • Estudos Sociais e sua Metodologia • Recreação, Jogos e Religião • Audiovisual e Artes
2ª. etapa	4 de julho a 31 de julho de 1966	• Português e sua Metodologia • Aritmética e sua Metodologia • Estudos Sociais e sua Metodologia • Ciências Naturais e Higiene • Audiovisual e Artes • Recreação
3ª. etapa	9 de janeiro a 23 de fevereiro de 1967	• Português e sua Metodologia • Aritmética e sua Metodologia • Estudos Sociais e sua Metodologia • Ciências Naturais e Higiene • Audiovisual e Artes e Recreação

Fonte: Elaboração própria a partir dos certificados de participação nos cursos das professoras Valmira e Rita.

Além disso, é importante destacar que a participação nesta formação, parece ter sido uma experiência muito importante na constituição da identidade docente destas professoras. Foi a oportunidade de revisar e aperfeiçoar os conhecimentos obtidos em anos anteriores no seu curso primário, aprender algumas metodologias – embora, ao que nos indicou as entrevistas, elas não terem sido empregadas em suas aulas. Também, foi nesta época que a professora Rita, que concluiu o curso[208], foi contemplada com um kit didático contendo dicionário, gramática, atlas, que parece ter tido grande valia em sua formação, visto que era explorado (lido), nas horas vagas, sobretudo durante as suas férias, nos anos seguintes.

Ambas as professoras guardam até hoje, além dos diplomas de participação nas diferentes etapas deste curso, cadernos de anotações das aulas e fotografias tiradas durante o seu desenvolvimento. O fato dessa formação ter sido realizada

[208] A professora Valmira não concluiu o curso por interferência dos pais que forçaram um casamento, encerrando dramaticamente a sua carreira, conforme já relatado.

durante os primeiros anos de suas experiências docentes, ocorrida de forma semi-intensiva (em caráter modular), ser conduzida por professoras capacitadas, “bem preparadas” e, ainda, ter procurando articular conhecimentos teóricos com aspectos práticos da sala de aula, parecem justificar a pertinência atribuída por estas duas professoras a esta iniciativa. Além disso, pelo que foi possível verificar nos vários cadernos de anotações guardados por estas docentes, se a proposta não era pensada, especialmente, numa lógica multisseriada, tampouco procurava reforçar o caráter esquadrinhado do saber, graduando-o rigidamente, tal como foi a experiência vivida pela professora Valdete durante seu curso Normal, referido anteriormente. A lógica dos cursos do PAMP pareceu centrar-se em temas amplos, considerados pertinentes para as várias áreas do currículo do então “ensino primário”, empoderando assim as docentes de conhecimentos, e facultando-lhes flexibilizar o seu tratamento na sala de aula, a partir das características de suas respectivas turmas.

Foto 14 – Cursistas do PAMP polo Amargosa, 1966

Nota: A foto foi tirada durante a 2ª. etapa do curso, que ocorreu nas Escolas Reunidas Almeida Sampaio, em 07/1966. Destaca-se a forte presença feminina. Entre as cursistas, encontra-se a profª. Valmira (ao centro, de óculos) a profª. Rita (à sua esquerda).Acervo pessoal da Profª. Valmira.

Foto 15 – Solenidade de formatura do PAMP em Amargosa, 1967

Nota: Profª. Rita recebe das mãos do supervisor estadual do PAMP, prof. José Francisco Sá Teles, o certificado de conclusão do curso, em Amargosa, em 02/1967. Acervo pessoal da Profª. Rita.

Para estas mesmas professoras Rita e Valmira, e ainda para a professora Celeste, a realização do curso "Supletivo de 1º. grau", realizado na década de 1970, constituiu, também, em importante espaço formativo, ainda que fosse um curso não voltado para a formação docente. Este curso, realizado de forma semi-intensiva permitiu-lhes aprofundar os conhecimentos sobre as áreas gerais do currículo escolar. Ele significou, para a professora Rita, o último nível acadêmico alcançado; e para a professora Valmira, o estímulo para continuar seu percurso estudantil. Embalada por esta experiência e beneficiada pelo fato de estar residindo na cidade, a professora Valmira, logo em seguida, entre 1980-1982, fez o curso de Magistério no Colégio Estadual Pedro Calmon[209] e, na sequência, entre 1983-1983, o curso de Contabilidade, ambos de nível médio e que eram os mais elevados disponíveis no município de Amargosa. Além de ampliar seus conhecimentos, a pretensão desta professora era voltar a lecionar. Daí o enorme sacrifício que fez para cursá-los

[209] Sobre o curso de Magistério do Colégio Estadual Pedro Calmon (1974-2006), ver o artigo de Santos, Santana e Silva (2011).

durante um período em que tinha que trabalhar em seu comércio em um momento em que ela viveu uma crise conjugal que culminou em sua separação. Apesar deste esforço, a professora Valmira não conseguiu seu intento. As regras sociais e políticas da época exigiam a submissão aos chefes políticos locais, a quem dever-se-ia pedir o emprego, prática que foi recusada pela professora: “Eu disse: ‘- Nem que eu tenha que passar a vida inteira vendendo cachaça, mas eu não vou lá pedir!’”.

O fato de essa professora ter sido docente por apenas três anos (1964-1966) e, posteriormente, à sua saída do magistério, em um contexto familiar-conjugal tormentoso e em um cenário profissional muito atribulado (comerciante), ter procurado continuar seus estudos fazendo o curso Supletivo de 1º. Grau, os cursos de Magistério e Contabilidade e, mais recentemente, aos 64 anos de idade, ter ingressado no curso de Licenciatura em Química na UFRB, em um contexto familiar também muito adverso[210], suscita questionamentos interessantes: de onde vem esta força? Terá sido sua ex-mestra, professora Valdete, que também viveu uma incrível história de resiliência, uma referência, um estímulo, um espelho? Estas questões abrem espaços para pensarmos na constituição da identidade, que se dá num tenso e conflituoso processo de negociação entre o eu e o outro. (CIAMPA, 2001).

Outro fato que merece ser destacado é a riqueza do acervo memorialístico reunido por esta docente. Ponderando a escassez que caracteriza a guarda de documentos escolares no Brasil, mais ainda quando estamos considerando o caso de escolas rurais, podemos afirmar que a professora Valmira guarda valiosos vestígios para uma pesquisa sobre a história da educação no meio rural, especialmente em Amargosa. Cadernos, livros e boletins de sua época de estudante primária, certificados e cadernos com anotações do curso de formação continuada que teve ao longo de sua trajetória profissional (PAMP), cópias de atividades didáticas realizadas em seu ofício docente, incluindo plano de aulas, testes e provas, cartilhas e livros-textos utilizados como material didático em sua curta trajetória docente, livros comprados por seus pais na época em que era estudante, fotos; etc,

[210] Há cerca de dez anos sua filha caçula, solteira, que morava na Inglaterra, passou a apresentar uma grave e rara doença degenerativa, passando a morar com a mãe, de quem depende de cuidados especiais para tudo, pois “é incapaz de segurar um copo, de cortar um pão, de pegar uma água”. (Profa. Valmira, Entrevista, 2015).

constitui-se em um acervo interessante para o estudo da História da Educação local, em Amargosa. Apesar deste acervo, a professora afirma que perdeu muita coisa quando foi forçada pela família a emigrar de Itachama, para evitar um namoro com uma pessoa de quem ela gostava e os pais não simpatizavam.

> Eu perdi tudo. Por que foi assim: quando me tiraram de lá, minhas coisas ficaram lá. Eu não tive acesso para chegar lá e pegar as minhas coisas tudo e carregar. Muitas coisas minhas ficaram lá. Então eu perdi aquilo que eu tinha guardado. Muitas coisas eu perdi, por isso que eu não tenho. Por que a gente fazia tinha aquela programação toda, tinha aqueles caderninhos com todos os alunos com curso, nome, tinha tudo. Mas só que eu não tive acesso, por que eu sair de lá não voltei mais lá para pegar esse prontuário que eu tinha e eu não sei onde foi parar. (Prof[a.] Valmira, Entrevista, 2015).

A professora Rita, em sua narrativa, além de referir-se ao PAMP, fez breves referências a um curso de formação oferecido pelo Governo do Estado da Bahia, com duração de 120 horas, realizado no ano de 1973 e outro realizado por esta mesma instituição no ano de 1981, ambos durante gestões do governador Antônio Carlos Magalhães (ACM)[211]. Entretanto, as vagas referências ao primeiro curso e uma forte crítica ao segundo, que intentava preparar os professores municipais para implementação da "Proposta Curricular para o Meio Rural", parecem mostrar a sua impertinência à prática de uma docente que àquela altura já acumulava uma experiência docente de 11 e 18 anos de docência, respectivamente, estando vivenciando uma fase de sua carreira profissional que Huberman (2007), denomina de "estabilização" no âmbito do ciclo da vida profissional docente[212].

A *Proposta*, que foi uma política adotada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia em parceria com a, então, Diretoria Municipal de Educação, parece

[211] ACM (1927-2007), aliado da ditadura militar, foi governador da Bahia por três ocasiões: 1971-1975, 1979-1983 e 1991-1994. Nos dois primeiros mandatos foi nomeado por presidentes militares, visto que não havia eleições diretas para o cargo de governador.

[212] Embora Huberman aponte a fase de 4 a 7 anos como a mais propícia para a estabilização no magistério, o autor destaca que "há pessoas que 'estabilizam' cedo, outras que o fazem mais tarde, outras que não o fazem nunca e outras ainda que estabilizam, para desestabilizar em seguida. O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades [...]" (HUBERMAN, 2007, pp. 37-38).

ter tido grande cobertura no âmbito da rede municipal de Amargosa, mas gerou grandes resistências docentes.

> A *Proposta* era um curso. Um mês ou foi dois, nas férias. Parece que foi em 80. *Proposta Curricular*. Tinha aquele livro. Distribuiu para aqueles meninos de primeiro ano tudo. Era Alfabetização e 1º. ano. Depois ia ser para as outras séries. O livro tá lá para te mostrar! Para pintar, riscar, colar, bater palmas. Só escola particular de Vitória para baixo que poderia fazer isso (refere-se à sua neta de 4 anos, pequena). E os meninos que tava estudando para aprender a fazer o nome para votar, ia aprender a fazer conta de somar e de diminuir; eu ia botar nessa Proposta para empatar meu tempo?! Os meninos tinham que dar era a lição. Eu tinha que lutar. Tinha que dar lição toda tarde. Se não desse, era uma surra em casa. Todo dia tinha que dar a lição. Mas eu conheci que ia ser o maior fracasso. Os pais iam perguntar: "Menino deu a lição?" "-Não! Foi riscar e colar". Iam tirar tudo. A Proposta quase me mata. Dei um escândalo lá na Secretaria [de Educação]. Eu disse: "- Tira. Tira meu nome [das professoras que teriam que trabalhar a Proposta]. Recolhe o livro da Proposta e esse curso, que não vai dar certo. Eu sem ter uma ajudante. Não sei se as outras [professoras] ficaram. Eu sei que eu cair fora. (Prof[a.] Rita, Entrevista 2, 2014).

As atividades apresentadas No Anexo B (Figura 4) explicitam modos como o curso foi sendo construído para as professoras de turmas multisseriadas, implicando em dispositivos e rotinas a serem rigorosamente seguidas pelas docentes. Sobre essa questão, afirma Paizinha que:

> Lembro que endoidou a vida de todo mundo. Eu não aceitei não, por que eu sempre fui resistente a algumas coisas que eu achava que não ia dar certo, que ia me desencaminhar. Na época, Magnólia era professora também, vizinha minha. Ela participou, foi tomar o treinamento. Eu disse "Tu vai tomar o treinamento desse negócio, tu vai é se atrapalhar". E aí se desorientou. Por que quando vem uma coisa nova, que não segue em frente, não tem um bom orientador, não funciona! Aí ela foi participar e eu não fui. Eu disse: "Eu lá não vou". Tinha uns livros pra se ler e se seguir à risca aquele livro. Como a gente não tinha apoio de ninguém, como é que a gente ia fazer? Eu analisei por aí. "Nós não vamos ter apoio, como é que a gente vai seguir essa proposta? Num vai dar certo". Aí eu não fui. O povo assustava a gente. Disseram que quem não participasse ia perder o emprego. Eu dizia: "-Problema! Eu não vou fazer uma coisa que não vai dar certo". Sempre eu tive minha cabeça erguida em tentar seguir uma coisa que eu visse, que eu soubesse que ia dar certo. E eu queria ver o resultado do meu aluno, não era investir numa conversa, num plano que não tinha fundamento. (Prof[a.] Paizinha, Entrevista, 2015).

Ainda em relação aos cursos de formação oferecidos pela Prefeitura de Amargosa em parceria com o Governo do Estado, durante as atividades de pesquisa foi possível levantar informações que no final da década de 1970 houve no município de Amargosa a oferta do programa HAPROL – Habilitação dos Professoras Leigas, uma ação desenvolvida pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, através do Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia - *IRDEB* com o objetivo de habilitar os professores leigos que atuavam na zona rural. Entretanto, nenhuma das colaboradoras desta pesquisa participou desta formação. Os vestígios levantados indicam que o HAPROL teve uma pequena adesão no âmbito da rede municipal de ensino amargosense, embora grande parte dos professores que atuavam nas escolas rurais não fossem habilitados.

No final da década de 1990, dadas as exigências postas pela Lei 9.394/96 (nova LDB), que em seu artigo 62 estabeleceu o curso de magistério de nível médio como formação mínima para o exercício da docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, o município ofertou o Projeto de Formação de Professores Leigos (Proleigos). A professora Paizinha, que à época possuía apenas o curso primário completo e a professora Celeste, que não havia concluído o Supletivo de 1º. Grau, participaram da formação do Proleigos, que foi assumida no âmbito do município como uma importante política pública, atendendo vários professores.

> Nesse decorrer deste tempo eu não era formada. Não tinha formação para professora. Aí surgiu uma oportunidade para a gente estudar, para a gente concluir o Ensino Médio, que era chamado de curso Proleigos. Aí vim fazer esse Proleigos. Conclui o Ensino Médio. Não me lembro o ano. Acho que foi em 2001. Acho que foi.
> O Proleigos foi uma coisa nova que apareceu. Muito boa. Fez com que a gente fosse estudar ou saia da sala de aula. Ou participava do curso, ou ia ser servente de escola. Aí eu não queria ser servente, eu queria ser professora.
>
> Começou a surgir aquela conversinha que ia ter um curso, que os professores iam se habilitar como professor. Aí começou a aparecer os comentários, e a imposição: "-Tem que fazer ou sai da sala de aula!". Tanto é que muita gente que não foi fazer, saiu mesmo. A gente só acreditou por que saiu. Eu não sei o tempo quando começou. Eu sei que a segunda parte, que era do 1º ao 3º ano [do nível médio], eu acho que terminou em 2001. Achei bom. Eu gostei. Participava com muita vontade mesmo. Graças a Deus não encontrei nenhuma dificuldade durante o curso. Tanto é que algumas colegas

> minhas que fez [faculdade] o curso já fez faculdade e tiveram sucesso. Eu não fiz por que eu não quis. Já tava chegando o meu final de carreira, não tinha mais fôlego para faculdade, não. Mas o curso foi bom, foi muito importante. (Profª. Paizinha, Entrevista, 2015).

> Fui obrigada a fazer o Proleigos, por que houve um falaço de que a pessoa que era leigo não ia mais trabalhar, se não fizesse o curso. Realmente, *tá* certo. Eu não achei errado não. [...] quem não passasse ia trabalhar como merendeira e quem passasse já *tava* ingressado. Era toda sexta-feira, o dia todo, e às vezes sábado de manhã. Era puxado. Era puxadão! Era muito puxado! Teve muita contribuição. A gente aprendeu a lutar com crianças, como também os professores tava aprendendo lutar com a gente tudo velho. Eu gostei. Foi muito bom! Muito bom mesmo! (Profª. Celeste, Entrevista, 2013).

A professora Lourdes também faz referência ao Proleigos, mas alega que não pode participar do mesmo, pois quando foi se inscrever na Secretaria Municipal de Educação "[...] as vagas já estavam fechadas. Na época eu me passei. Tinha o dia determinado para se inscrever e quando eu fui lá não tinha mais vagas".

> O Proleigos foi para os professores concluir o 1º. e o 2º. grau. E aí, como eu não concluir, eu continuei sendo merendeira. [Quem não fizesse o curso] tava fora da sala de aula. Não podia ficar de jeito nenhum.
>
> O Proleigos era pra deixar os professores com o Magistério. Eu acho que foi o Magistério. Não me lembro, mas acho que foi. Eu não fiz. Aí, eu fui fazer merenda. Só quando eu vim morar na cidade eu comecei a fazer a 5ª.· e 6ª., 7ª.· e 8ª., e depois 1ª., a 2ª. e a 3ª. série do Ensino Médio. (Profª. Lourdes, Entrevista, 2013).

Ainda no final dos anos 1990, mais precisamente entre 1990-2001, a Prefeitura ofereceu o curso de licenciatura em Pedagogia em parceria com o Programa Rede UNEB 2000, atendendo cerca de 100 professores do município, entre docentes da rede municipal e estadual. Nenhuma das colaboradoras desta pesquisa participou deste curso, mas um grande contingente de professores municipais que participou desta formação atuava em turmas multisseriadas. Lamentavelmente, esta questão não foi abordada no curso[213]. A conclusão desta

[213] Posso testemunhar isso, pois atuei no curso assumindo inclusive o componente curricular *Fundamentos Teóricos da Ação Pedagógica*, onde a temática da multissérie seria pertinente.

graduação ensejou muitas professoras municipais, sobretudo aquelas que residiam na cidade, solicitarem à Secretaria Municipal de Educação a transferência para escolas da cidade, sob o argumento que " eu não me formei em nível superior para continuar na roça".

Durante os anos 2000 os professores passaram a ter acesso a cursos superiores de graduação e pós-graduação oferecidos por universidades públicas (UNEB, UFRB e UFBA) e faculdades particulares (FACE, FAZAG). Também na gestão municipal 2005-2012 as professoras participaram de vários cursos de formação continuada oferecidos pelo MEC ou pela Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, entes os quais destaco: GESTAR I, PROLETRAMENTO, PROGESTÃO, Pacto pela Educação e PNAIC. Estes cursos, lamentavelmente, não abordaram a questão da multissérie. Apenas o *Programa Escola Ativa*, que funcionou no município entre 2007 e 2012, tematizou sobre esta questão.

O professor Amilton, que fez seu curso *Normal*, de nível médio, no Colégio Estadual Pedro Calmon, entre 2001 e 2004 e a graduação em *Pedagogia* no CFP/UFRB, entre 2009 e 2012 e, ainda, a Especialização lato sensu em *Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro*, também no CFP/UFRB entre 2011 e 2013, foi um dos colaboradores que tiveram a oportunidade de participar de cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, entre os quais o GESTAR, que reputa como importante para sua formação.

> Eu tinha uma vontade danada de fazer Magistério. Eu queria muito fazer Magistério. Mas não tinha magistério de noite. Só tinha magistério de dia. Mesmo assim eu decidir enfrentar a fazer o Magistério de dia. Comecei em 2001. Aí para mim era muito difícil, principalmente o Estágio. Porque para eu ficar aqui dois dias no Estágio eu tinha que ficar o dia todo [na cidade] e aí dependia de alimentação e aí o que eu ia fazer?
>
> Na época eu imporei para Diretora da escola para ele me permitir eu fazer esse Estágio lá na escola da roça, porque já tinha prédio na Cambaúba, já tinha no Córrego, então já dava. Se tivesse a permissão já dava para eu fazer essas observações na escola da roça porque já facilitaria para mim, para não ter que ficar pagando transporte de tarde. Mas não teve jeito: me disseram que não, que não. Eu falei com a Coordenadora do Estágio, falei com a Diretora, disseram que não que não tinha condição, por que o Estágio tinha que ser supervisionando, que Coordenadora de Estágio tinha que

> estar lá na escola e que não tinha como a supervisora ir à roça, porque não tinha transporte. Então eu tinha que fazer o Estágio aqui na cidade e acabou. Então não teve outro jeito! Eu tive que continuar nessa luta! Aí eu fiz esse Estágio e terminei o curso Normal no final de 2004. (Prof. Amilton, Entrevista, 2013).

A narrativa do professor Amilton apresenta elementos para se questionar os processos de formação inicial de professores de turmas multisseriadas. Em relação ao curso de Magistério, que não mais existe no cenário educacional brasileiro, fica muito evidente uma crítica à impossibilidade de o mesmo realizar o Estágio em uma escola rural, pela ausência de uma estrutura que permitisse à coordenadora de estágio acompanhar o aluno em formação em uma escola rural. Por traz desta negligência pode estar uma visão preconceituosa em relação à escola de turma multisseriada, tida como algo anacrônico, ultrapassado e, portanto, visto como incapaz de se constituir em espaço formativo dos professorandos. A mesma crítica de Amilton em relação ao seu curso de Magistério que centralizou os estágios de observação e regência em escolas urbanas, pode ser tomada hoje para a análise dos cursos de licenciaturas em Pedagogia oferecidos nas instituições de ensino superior sediadas em municípios do interior. No CFP/UFRB, procurando superar esta lacuna, a professora Terciana Vidal Moura tem instituído em algumas turmas do componente curricular Prática Reflexiva em Espaços Escolares, o Estágio no contexto de escolas rurais multisseriadas. As ações do Pibid Classes Multisseriadas também procuram conceber a escola multisseriada como campo privilegiado de formação dos licenciandos, mas sua abrangência tem sido numericamente pequena, pois atende apenas 15 bolsistas. Talvez por isso, o próprio Amilton, que teve a oportunidade de realizar seu curso de graduação em Pedagogia no CFP/UFRB entre 2007 e 2012, conteste a pertinência da formação recebida para atuar no contexto das turmas multisseriadas, ao afirmar que:

> Pela graduação que eu fiz, não é que eu não tenha adquirido conhecimentos para eu aplicar na minha prática, mas assim digamos para a área que eu tava trabalhando que eram as classes multisseriadas, a minha graduação não teve muito sentido. Porque fora aquilo que eu ia pegando, filtrando, isso aqui dá para transformar... Porque o professor tem que ter isso: está vendo o que ele pode está trabalhando, está vendo o que ele pode está colocando ali, para está ajudando na sua prática. Então eu tive que fazer esse

> processo todo, de está pegando esses conhecimentos adquiridos na Universidade para está aplicando na prática, mas na verdade para a prática da sala de aula multisseriada a graduação não correspondeu às minhas expectativas. (Prof. Amilton, Entrevista, 2013).
>
> Em 2007 eu entrei na Universidade. Terminei no segundo semestre de 2012. Então diante dessas coisas todas, o que ficou de fato para mim como professor de classe multisseriada é que a gente precisa ainda sistematizar um pouco mais essa questão da multissérie, por que fica muito vago. Aí eu fui para a Especialização em Educação do Campo. E mais uma vez ficou aquele vazio da multissérie. Já teve um leque maior de discussão, já teve um foco maior na questão da escola do campo, mas no que diz respeito à classe multisseriada, do miudinho da classe multisseriada, não ficou muito sobre o que a gente deve fazer. (Prof. Amilton, Entrevista, 2013).

A formação, eminentemente teórica oferecida pelos cursos de licenciatura, em nível de graduação e pós-graduação, muitas vezes muito distante do cotidiano da sala de aula, como tem denunciado vários estudos sobre as licenciaturas, a exemplo de André (2010), Gatti e Barreto (2009), Gatti e Nunes (2009), Nóvoa (2009), talvez expliquem o sucesso de programas de caráter pragmático, de viés tecnicista como o Gestar, entre os professores.

> No finalzinho de 2007 comecei a fazer o Gestar. Acabou me ajudando na prática da classe multisseriada porque o Gestar não trabalha o conteúdo em gavetinha. O Gestar é mais a partir do lúdico, das brincadeiras, as aulas-oficinas, digamos assim. Aí quando eu comecei a fazer o Gestar, eu comecei a perceber que poderia aplicar uma dinâmica semelhante às que vivenciava na formação no trabalho nas classes multisseriada. O Gestar começava ensinado a partir da adição, a partir de um jogo, então todo mundo podia participar daquele jogo e depois quando você fosse ampliando mais o conteúdo, aí você puxava mais e dividia a turma e já puxava mais para aquele que tava mais avançado, para aquele que estava menos. Aí eu comecei a gostar do curso porque foi a primeira vez que eu vi um curso prático. O Gestar tem muito essa questão da prática na sala. As oficinas do Gestar eram questões de prática de sala de aula, do como você fazer lá. As oficinas eram muito temáticas, muito lúdicas. Tinha conteúdo teórico trabalhado de uma forma lúdica, ensinando como você aplicar esses conteúdos na sala de aula. Então isso me possibilitou eu estar forjando minha prática em sala de aula, na turma em multisseriada.
>
> O Gestar me ajudou muito nessa compreensão de está organizando os tempos de aprendizagem, de está fazendo essas aulas temáticas. Por exemplo, hoje vai trabalhar com uma fábula, então eu organizo a sala com várias fábulas e a partir dali você vai trabalhando. Essa é

> uma metodologia que dá para você está envolvendo a turma toda. No caso da multissérie, você começa contando fábulas e a partir daquela fábulas você vai distribuindo as atividades: um ilustra, outro continua a história, outro cria uma história, outro cria um final e você vai trabalhando outros conteúdos de Gramática, de Matemática, de Ciências, tudo a partir daquele tema que você está trabalhando naquele momento ali. (Prof. Amilton, Entrevista, 2013).

A grande questão que colocamos aqui é que tal curso responde a um modelo de formação ainda centrado na racionalidade técnica, pois, se constituem “pacotes” prontos e que buscam, na verdade, uma resposta apenas metodológica do professor frente ao desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática e ao se centrarem no aspecto técnico da formação docente, desconsideram as outras dimensões que têm impacto diretamente no trabalho docente e no processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, as críticas de Amilton colocam grandes desafios à Universidade, diante da urgente demanda de contribuir para a formação de professores para atuarem em turmas multisseriadas, oferecendo elementos para ampliar a compreensão histórica, política, social, pedagógica e didática da docência nestes contextos e empoderando os professores para empreender praticas mais autônomas, críticas e emancipadoras. O uso de narrativas de velhos e novos professores, que exerceram e exercem a docência neste contexto, pode-se constituir em uma contribuição importante nesta perspectiva.

Considerar as experiências e as narrativas dos docentes que atuam em turmas multisseriadas parece-me fundamental para se forjar novos processo de formação que dêem conta das demandas postas no contexto das escolas de turmas multisseriadas. Diante da notável ausência de uma teorização pedagógica que se debruce sobre a questão da multissérie, ouvir as experiências dos professores que atuam nestes espaços é uma alternativa que me parece promissora. Todas as colaboradoras da pesquisa deixam muito explícito em suas narrativas que as experiências vividas, enquanto alunas de turmas multisseriadas e os saberes e táticas construídos no exercício da profissão docente neste contexto, foram imprescindíveis para forjar caminhos que lhes permitiram encontrar saídas para os dilemas que enfrentavam em seu cotidiano escolar.

Assim, diante das dificuldades que vem enfrentando os professores atuais para desembaraçar-se no complexo contexto pedagógico da multissérie e

considerando que as histórias de vida de tantas docentes que desempenharam suas funções exitosamente nestes espaços têm sido ignoradas, silenciadas, invisibilizadas e não tem sido guardadas, como narrou a professora Valdete na epígrafe que abre este capítulo.

Os diálogos cruzados com as narrativas das colaboradoras evidenciam modos como estudaram, fizeram cursos, ingressaram na profissão e como se formaram, revelando singularidades de suas histórias, marcas de suas vinculações familiares, constituição de suas famílias e desafios vividos no exercício da profissão no contexto de turmas multisseriadas. Desta forma, esta tese procurou recuperar e analisar algumas destas narrativas, visibilizando modos próprios como o trabalho docente foi e vem sendo construído cotidianamente em turmas multisseriadas, bem como o lugar exercido pelas escolas rurais multisseriadas para a formação de crianças, jovens e adultos no contexto de suas comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho procurou analisar as memórias de professoras que atuaram no contexto de turmas multisseriadas de escolas rurais do município de Amargosa-BA, no período de 1952-2014, com o fito de compreender como se configura a docência nesses espaços, com ênfase nas práticas pedagógicas desenvolvidas.

Os dados emergidos com as entrevistas narrativas foram agrupados em várias entradas. A primeira nos permite compreender o contexto sócio-histórico em que elas nasceram, cresceram, tornaram-se docentes e exerceram o magistério em escolas rurais.

Todas as colaboradoras nasceram na roça e, exceto uma, Maria Celeste, que teve sua trajetória estudantil realizada na cidade, seis delas foram alunas de turma multisseriadas durante os anos iniciais. Exceto a professora Valdete, as demais provêm de famílias com condições econômicas muito desfavoráveis, mas que retratam o padrão econômico da localidade e época em que nasceram.

Os dados apontam que até a década de 1990 os sujeitos do campo em Amargosa viviam uma situação marcada por grande precariedade econômica, alto índice de analfabetismo, e dificuldades de acesso à escola, seja pela sua inconstante oferta, seja pela necessidade de envolver-se nas lidas agrárias, contribuindo assim para o seu sustento e de sua família.

As trajetórias escolares das professoras revelam uma forte implicação de seus familiares com sua escolarização, ainda que seus pais e mães possuíssem baixíssima escolaridade ou fossem analfabetos(as). Neste sentido, testemunha-se grandes esforços para promover a escolarização inicial dos filhos seja com a alfabetização sendo realizada em sua própria casa, seja através do pagamento a aulas particulares ministradas por algum professor leigo na localidade, onde inexistia escola pública, ou, ainda, mediante o envio das filhas para estudar em localidades rurais distantes de suas residências ou até mesmo na cidade de Amargosa.

É neste contexto que muitas das colaboradoras da pesquisa vão se inserindo no magistério primário, vislumbrando no ofício docente uma forma de ganhar a vida, além de colaborar socialmente com a sua comunidade, possibilitando-lhes os

primeiros contatos com a leitura e a escrita. Assim, assumir a docência representou uma boa oportunidade de trabalho no contexto social em que estavam inseridas, garantindo-lhes um ganho permanente frente à instabilidade da vida na agricultura e revelando-se desta forma um mecanismo de ascensão social e relativa emancipação, sobretudo para as mulheres que viviam sob uma forte ordem patriarcal.

Uma segunda entrada permite compreender alguns elementos referentes à gestão da educação no município no período em tela (formas de ingresso dos docentes ao magistério municipal, localização e infraestrutura das escolas, relação com dos órgãos de educação do município com as escolas, etc).

Os dados permitem-me compreender que, progressivamente, o ente federativo municipal foi assumindo uma maior responsabilidade pela educação com a criação e estruturação do Órgão Municipal de Educação, à medida que o ente federativo estadual vai decrescendo sua importância no comando da educação rural no município. A professora Valdete, as mais antiga das colaboradoras, por exemplo, ingressou no magistério através de concurso público, realizado pelo Governo do Estado da Bahia (era, portanto, funcionária estadual), e atuou em uma escola estadual, multisseriada, situada no Distrito rural de Itachama, há 18 km da sede, onde residiu entre os anos de 1952 a 1963.

Entretanto, mesmo considerando que entre as décadas de 1950 e 1980 o Governo do Estado tinha maior influência na gestão da educação no município, seja pela maior existência de escolas estaduais, inclusive em áreas rurais, seja pela existência de órgão gestor específico para inspecionar as escolas localizadas no município – a Delegacia Municipal de Educação, dimensão que se fortalecia pela falta de autonomia financeira e jurídica dos entes federativos municipais à ocasião. Do mesmo modo, os gestores municipais exerciam forte controle sobre a educação no município, decidindo inclusive pela nomeação e lotação de professores, mesmo aqueles aprovados em concurso realizados pelo governo estadual.

No que se refere às escolas rurais, os dados analisados nos permite afirmar que diferentes gestões municipais deram distintos tratamentos as escolas multisseriadas, em relação à infraestrutura, recursos materiais, acompanhamento pedagógico, abertura e fechamento das escolas, etc, existindo também uma

estruturação progressiva da rede municipal, a partir de 1966, primeiramente com a criação de um setor burocrático-administrativo, a Diretoria Municipal de Ensino, em 1967[214], e, posteriormente com a ampliação da rede física, a partir dos anos 80. A partir de 1989, já num contexto pós-Constituição de 1988 que ofereceu mais autonomia financeira aos municípios, há uma progressiva estruturação do órgão gestor com a criação da Secretaria Municipal de Educação (1989) e de cargos de gestão e coordenação pedagógica, cujos profissionais passam a acompanhar o trabalho dos professores, oferecendo-lhes sugestões de atividades pedagógicas durante reuniões mensais de planejamento pedagógico. Nos anos 90, pouco a pouco, vai se consolidando um modelo de gestão das escolas municipais, reunidas em uma nucleação administrativa, que perdura até atualidade.

Cabe destacar outro aspecto, este relacionado à realização de concursos públicos municipais para ingresso no Magistério, que só ocorreram em 1994, 2006 e 2012, no contexto de administrações municipais mais comprometidas com a moralidade pública e com o respeito a preceitos democráticos, contribuindo para a formação de um quadro docente mais qualificado, longe das interferências e apadrinhamentos políticos – aspecto muito forte nas décadas anteriores – e oferecendo mais estabilidade aos docentes.

Em todo período se destaca a falta de projetos pedagógicos autônomos, que dialoguem com a realidade local. A gestão reproduz e implementa os “pacotes” gestados pelo Ministério da Educação ou pela Secretaria Estadual de Educação, embora dos anos 1990 em diante constata-se maior regulação do trabalho pedagógico, questão que vai se intensificar no período 2010-2012, com a adoção do Índice Guia, uma política municipal de gestão do trabalho pedagógico, fundada na racionalidade técnica, implantada a partir da contração de uma consultoria educacional.

Ainda assim, não há, no período analisado, segundo as colaboradoras da pesquisa, formação inicial ou continuada, materiais didáticos ou gestão pedagógica que considerasse as especificidades da multissérie.

[214] A Diretoria Municipal de Ensino foi criada pela Lei Municipal nº 199 de 11 de setembro de 1967, certamente por influência do Programa de Apoio ao Magistério Primário (PAMP), que parece ter forte influência na organização da educação municipal na época.

No que se refere à prática docente, as narrativas analisadas revelam vários aspectos. Inicialmente, cumpre destacar que, sem formação específica para a docência (a exceção foram a professora Valdete e o prof. Amilton, coincidentemente a primeira e o último das colaboradoras a ingressar na profissão, respectivamente, em 1952 e 2005), a construção dos saberes para o exercício do magistério vai se dar, sobretudo, através da prática, na constituição de um saber experiencial, para o qual as suas memórias de ex-alunas de turmas multisseriadas tem significativa importância, sobretudo nos momentos iniciais da carreira. Neste contexto, a atuação anterior como auxiliares de suas ex-professoras em turmas multisseriadas oportunizou-lhes uma experiência que lhes permitiu palmear os primeiros passos do exercício profissional.

Os cursos frequentados, tais como o PAMP, “Supletivo de 1º. grau”, PROLEIGOS, muito mais que formação pedagógica, lhes ofereceram oportunidades para ampliar os conhecimentos disciplinares básicos nas diferentes áreas do conhecimento, revelando-se importantes na trajetória das docentes, segundo suas narrativas. Entretanto, nestes, no curso Normal frequentado pela professora Valdete e pelo prof. Amilton, e ainda, no curso de licenciatura em Pedagogia frequentado pelo prof. Amilton, as especificidades do meio rural e da docência no contexto da multissérie foram fragorosamente silenciados.

O exercício da docência no meio rural vai se revelar, sobretudo até os anos 1990, um trabalho isolado e solitário. Neste contexto, as professoras exercem uma grande autonomia pedagógica sobre o seu fazer, cabendo grandemente a ela a gestão da escola, com prerrogativas inclusive para interditar ou não a matrícula de alunos, definir sobre os conteúdos escolares, a metodologia empregada, a avaliação da aprendizagem, a aprovação ou a reprovação dos alunos, mesmo em diferentes períodos do ano letivo. Neste contexto, a forte ordem moral que prevalecia no contexto da sociedade rural até os anos 90 concedia às professoras grande autoridade. Este último aspecto vai se declinar a partir dos anos 90.

Por outro lado, observou-se uma forte vinculação/submissão das professoras às lideranças políticas (vereadores, prefeitos). Geralmente, eram os alcaides municipais quem concediam a autorização para lecionar, contratando-as como

professoras, como retribuição pelo apoio político concedido nas eleições. Mesmo no caso da professora Valdete, concursada em certame realizado pelo Governo do Estado, a sua nomeação, emperrada durante muito tempo, ficou submetida a articulações com lideranças políticas locais. A prevalência de um mesmo grupo político à frente da administração municipal entre 1958 e 1992 facilitou a permanência das professoras no exercício do magistério, quando ainda não gozavam da estabilidade concedida pela Constituição Federal de 1988.

As narrativas apontam também que o ensino nas turmas multisseriadas é concebido como um trabalho "duro", "difícil", não pela heterogeneidade que o caracteriza, mas pelas precárias condições materiais existentes, pela grande quantidade de alunos, pela falta de apoio da SEC e pelos baixíssimos salários recebidos, sobretudo no caso das professoras municipais até o início da década de 1990. As precárias condições socioeconômicas do campo interferiam no trabalho, pois *"Os pais tinham que tirar os filhos da escola para trabalhar",* como afirma a professora Rita Santos, implicando em grandes infrequências escolares.

Em muitos casos, a gestão do tempo e espaço da sala de aula era contornada através de procedimentos que promoviam a circulação de saberes, em uma perspectiva não-seriada, não-fragmentada, embora disciplinar. Esta estratégia sofre um revés, a partir da última década e meia, pela excessiva regulação da prática dos professores, através da implementação de programas externos, planejamentos didáticos centralizados na Secretaria Municipal de Educação e pelas políticas de avaliação externa, tornando os professores meros executores dos currículos definidos pelas instâncias superiores. Por fim, apreendo com as narrativas das professoras que, a partir da década de 1990, a multisseriação vai se convertendo na materialização do modelo seriado urbano nas escolas dos territórios rurais, de forma ainda precarizada.

Os resultados da investigação apontam para uma progressiva racionalização do trabalho docente das professoras de turmas multisseriadas no período, sobretudo a partir de 1989, quando foi criada a Secretaria Municipal de Educação, com mais autonomia financeira e pedagógica, conquistada na esteira do movimento autonomista/municipalista conferido pela Constituição federativa de 1988. Se antes, eles viviam isolados, sem apoio, tendo inclusive que montar suas próprias escolas,

como foi o caso das professoras Rita, Paizinha, Celeste e Lourdes; com o tempo, passam a ter um acompanhamento mais sistemático por parte da Secretaria Municipal de Educação, que, se não lhes destinam suporte material a contento, passa a lhes oferecer atividades didáticas nas reuniões de coordenação pedagógica, vista como de grande importância para as professoras. A partir da década de 1990, entretanto, estas atividades se intensificam, ganhando, cada vez mais, um teor de racionalização da prática pedagógica.

A escuta das narrativas revelou-se importante para compreender a configuração da docência no contexto das escolas de turmas multisseriadas, contribuindo assim para trazer à tona aspectos pertinentes à realidade das escolas rurais brasileiras, notadamente silenciada em nossa produção acadêmica.

REFERÊNCIAS

ABÓS OLIVARES, Pilar. La escuela rural hoy. *Padres y Madres de Alumnos e Alumnas – Revista de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos* (CEAPA), n. 93, sep/oct 2007, p. 18-24 (Escuela Rural). Madrid: CEAPA, 2007, p. 25-28. Disponível em: https://www.ceapa.es/sites/default/files/uploads/ficheros/revista/Revista%20PadresyMadres116.pdf Acesso em 15 nov. 2014.

ABRAHÃO, Maria Helena Barreto Menna. (org.). *A aventura (auto)biográfica:* teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ABRAHÃO, Maria Helena Barreto Menna. (org.). *História e histórias de vida*: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ALMEIDA, Edielso Manoel Mendes de. *Saberes Mobilizados e Produzidos na Prática Pedagógica de Professores Ribeirinhos em Classes Multisseriadas no Município de Afuá.* Dissertação (Mestrado em Educação). Belém-PA: Universidade do Estado do Pará, 2009.

ALMEIDA, Márcia Batista. *Indicadores de avaliação da implementação das 'Diretrizes para a Educação do Campo em Amargosa'.* Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo). Amargosa-Ba: UFRB/CFP, 2015.

ALMEIDA, Noely. *Igreja Católica e Educação Popular na Região de Amargosa: um estudo sobre a ação do Movimento de Educação de Base (MEB), 1961-1966.* Monografia de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia). Amargosa-Ba: UFRB, 2011.

ALPE, Yves. École, lien social et territoire: l'école rurale fabrique-t-elle des exclus? In: LLEVOT CALVET, Núria; GARRETA BOCHACA, Jordi (Orgs.). *Escuela rural y sociedad.* Lleida - Espanha: Edicions de la Universitat de Lleida; Fundación Santa María, 2008, p. 43-59. Disponível em: http://www.geosoc.udl.es/recerca/documents/escuela_rural.pdf Acesso em: 15 out. 2014.

ALVARADO CRUZ, Rocío. *La Escuela unidocente: un reto y una oportunidad para la educación en la comunidad rural.* 1ª. ed. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA, 2009.

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea.* Campo Grande-MS: Ed. UFMS; Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

AMARGOSA. *Porque votar no 12? Carlinhos, Prefeito; Dodoi, Vice-Prefeita.* (Material de propaganda política para as Eleições Municipais 2008). Amargosa-Ba: Coligação “Por uma nova Amargosa”: PDT-PSDC, [2008]. 1 fl. (Impresso). Arquivo pessoal do autor.

AMARGOSA. Prefeitura Municipal de Amargosa. *Lei Municipal nº 199, de 11 de setembro de 1967*, “Organiza o ensino do município e dá outras providências”. Amargosa-Ba, 1967. Localização: Arquivo Público Municipal de Amargosa (maço ignorado).

AMARGOSA. Prefeitura Municipal. A Educação em Amargosa é atuante. In: AMARGOSA. Prefeitura Municipal. *Jornal de Amargosa: Informativo da Prefeitura Municipal de Amargosa*, ano 2, n. 7, novembro de 1994, p. 7. 8 fl. (Impresso). Arquivo pessoal do autor.

AMARGOSA. Prefeitura Municipal. *Amargosa: Administração Iraci Silva – 1993-1996.* Amargosa-Ba: Prefeitura Municipal, 010/1/1997. 19 fl. (Impresso). Arquivo pessoal do autor.

AMARGOSA. Prefeitura Municipal. Educação. In: AMARGOSA. Prefeitura Municipal. *Jornal de Amargosa: Informativo da Prefeitura Municipal de Amargosa*, ano 1, n. 4, setembro de 1993, p. 4. 4 fl. (Impresso). Arquivo pessoal do autor.

AMARGOSA. Prefeitura Municipal. Escolas municipais mais valorizadas. In: AMARGOSA. Prefeitura Municipal. *Jornal de Amargosa: Informativo da Prefeitura Municipal de Amargosa*, ano 4, n. 21, dezembro de 1996, p. 6. 8 fl. (Impresso). Arquivo pessoal do autor.

AMARGOSA. Prefeitura Municipal. *Histórico do município de Amargosa.* Amargosa-Ba: Prefeitura de Amargosa, dezembro de 1939 (datilografado). 10fl. Arquivo pessoal do autor.

AMARGOSA. Prefeitura Municipal. *Memorial 2005 – 2012.* (Memorial das gestões 2005-2008 e 2009-2012). Amargosa-BA: Prefeitura Municipal, 31/12/2012. Arquivo pessoal do autor.

AMARGOSA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Edital nº. 001/2007: Eleição para os cargos de diretores e vice-diretores: Edital de abertura de inscrição.* Amargosa-Ba: Prefeitura Municipal de Amargosa, Secretaria Municipal de Educação, setembro de 2007. (Impresso). Arquivo pessoal do autor.

AMARGOSA. Prefeitura Municipal. Supervisão das Escolas Municipais. *Relação das Escolas Municipais mantidas pela Prefeitura Municipal de Amargosa em 1968 a 1971.* Amargosa-Ba: Supervisão das Escolas Municipais, 1971. (Fonte: Arquivo Público Municipal de Amargosa, Envelope N. 225 - Documentos e Correspondências - Secretaria de Educação Primária 1968/1971).

AMARGOSA. *Programa de Governo: A honestidade e o trabalho continuam – Rosalvinho Sales (Prefeito), Coi (vice).* Amargosa-Ba: PDT, PSB, PMDB [1996]. 7 fl. (Impresso). Arquivo pessoal do autor.

AMARGOSA. *Programa de Governo: Coligação A Volta da FelizCidade: Iraci Silva (Prefeita) e Mic (Vice-Prefeito) - PDT, PSB, PT (versão final).* Amargosa-Ba: PDT, PSB, PT, [2000]. 12 fl. (Impresso). Arquivo pessoal do autor.

AMARGOSA. *Propostas para Educação, Cultura, Esporte e Lazer.* Amargosa-Ba: Coligação A Volta da FelizCidade (PDT, PSB, PT – Iraci Silva: Prefeita, Mic: Vice-Prefeito. (Plano de Governo 2001-2004). Amargosa-Ba: PDT, PSB, PT, 11 de setembro de [2000]. 4 fl. (Digitado. Não impresso. Documento interno de campanha). Arquivo pessoal do autor.

AMARGOSA. *Relação das escolas municipais mantidas pela Prefeitura de Amargosa. Amargosa-Ba.* Supervisão das Escolas Municipais, [1968]. (Fonte: Arquivo Público Municipal de Amargosa, Envelope N. 225 - Documentos e Correspondências - Secretaria de Educação Primária 1968/1971).

AMARGOSA. *Revista Amargosa Centenária: 1891-1991.* Amargosa: Comissão Organizadora do Centenário de Emancipação Política de Amargosa, 1991.

AMARGOSA. *Revista Amargosa, Cidade Jardim.* Revista da 1ª. Exposição Agropecuária de Amargosa. Amargosa: COAMAR-Cooperativa Agropecuária de Amargosa, nov. 1978.

AMARGOSA. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes para a Educação Básica do Campo em Amargosa.* Amargosa-Ba: Secretaria Municipal de Educação, março de 2012. 52f. (Impresso).

AMES, Patrícia. *Las escuelas multigrado en el context educativo actual: desafios y possibilidades.* Lima-Peru: Ministério de Educación; DINFOCAD, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/39724196_Las_escuelas_multigrado_en_el_contexto_educativo_actual_desafios_y_posibilidades Acesso em 15 mar. 2013.

AMIGUINHO, Abílio. *A escola e o futuro do mundo rural.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação,* Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez., 2010.

ANTUNES, Fátima Ferreira; DERMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Magistério Primário: Profissão feminina, carreira masculina. *In: Caderno pesquisa*, São Paulo, nº 86, p. 5-14, agosto, 1993.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). *Escola de Direito:* Reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

APRENDER: Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, Portugal, Nº. 28, dezembro de 2003 (Tema Central: Escolas Rurais). 153f.

ARAÚJO, Joana D´Arc do Socorro Alexandrino. A escola rural brasileira: vencendo os desafios nos caminhos e descaminhos do tempo. Disponível em: http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_03_2006.PDF. Acesso em: 20 mai. 2009.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. *Resolución CFE Nº 57/08.* Buenos Aires, 21 de agosto de 2008.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. *Ejemplos para pensar la enseñanza em plurigrado em las escuelas rurales.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2007. Disponível em: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/plurigrado.pdf Acesso em: 15 fev. 2015. (Site oficial do Governo).

ARGENTINA. Ministerio de la Educación de la Nación. *Educación Rural: Acerca del área*. Disponível em: http://www.me.gov.ar/curriform/masrural.html Acesso em: 15 fev. 2015. (Site oficial do Governo).

ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.* Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 103-116. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=-XAOAQAAIAAJ&pg=PA9&lpg=PA9&dq=&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false Acesso em: 27 mar. 2014.

ARROYO, Miguel. Prefácio: Escola: terra de direito. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). *Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 9-14.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica o movimento social do campo.* Brasília-DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ÁVILA FRIZ**,** Manuel. Estudio Caracterización de las Escuelas Rurales Multigrado de la Región del Maule Basado en el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar. *Revista Digital eRural*, Educación, cultura y desarrollo rural, año 7, N° 13 y N° 14, enero 2010. Disponível em: http://www.revistaerural.cl Acesso em: 27 mar. 2015.

ÁVILA, Cinthia Cardona de. *As concepções sobre o processo de leitura e escrita de uma professora alfabetizadora do meio rural.* Dissertação (Mestrado em Educação). Santa Maria-RS: UFSM, 2012. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4453 Acesso em: 27 mar. 2014.

AZEVEDO, Crislane Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. *Escola da ordem e do progresso:* grupos escolares em Sergipe e no Rio Grande do Norte. Brasília: Liber Livro, 2012, 164p.

AZEVEDO, José Maria. *Os nós da rede:* o problema das escolas primárias em zonas rurais. Porto-Portugal: ASA, 1996.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. Política de Educação do Campo: concepções, processos e desafios. In: *Pontos e Contrapontos da política educacional:* uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Antonio Cabral Neto et. al. Brasília: Líber Livro, 2007, p. 145-173.

BAHIA. *Annuário Estatístico 1924-1930.* Bahia, Imprensa Oficial do Estado, 1933. (Localização: Biblioteca Ruy Barbosa, Instituto Histórico e Geográfico da Bahia, Piedade. [Referência: 31 (813.8) 1058 B 151 R. 4589].

BAHIA. *Annuário Estatístico Anno de 1924: Território e população*. Bahia, Imprensa Official do Estado, 1926, p. 722-725. Localização: Biblioteca Ruy Barbosa, Instituto Histórico e Geográfico da Bahia, Piedade. [Referência: 31 (813.8) 1058 B 151 R. 4589].

BAHIA. *Anuário Estatístico da Bahia 2002.* Salvador: SEI – Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, 2002, 643f.

BARAJAS, Mario; BOIX, Roser; SILVESTRE, Sara. Proyecto NEMED: una red transnacional para la escuela rural. *Revista Aula de Innovación Educativa*, n. 149, 2006. Disponível em: http://www.grao.com/revistas/aula/149 Acesso em: 15 out. 2014.

BARROS, Oscar Ferreira. A organização do trabalho pedagógico das escolas multisseriadas: indicativos de saberes pedagógicos de resistência educacional no campo. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). *Educação do campo na Amazônia:* retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém-PA: Gráfica Gutemberg, 2005, pp. 132-162.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política:* ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7ª. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, pp. 197-221.

BERNAL, Juan Bosco. *Educacion y Pobreza (Documento Preliminar).* Informe Nacional de Desarrollo Humano. Panamá: Instituto de Economia y Finanzas; PNUD, septiembre, 2001. 69fl. Disponível em: http://www.libertadciudadana.org/biblio%20DIRTI%20nal.html Acesso em: 15 out. 2014.

BERRY, Chris. Achievement effects of multigrade and monograde primary schools in the Turks and Caicos Islands. En *International Journal of Educational Development,* 21, 2001, p. 537-552. Disponível em:

http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059301000141 Acesso em: 15 out. 2014.

BERRY, Chris. Multigrade teaching: a discussion document. Institute of Education, University of London, UK, s/d (2000?). Disponível em: <http://www.ioe.ac.uk/multigrade>. Acesso em: 15 out. 2014.

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida:* a pesquisa e seus métodos. Tradução: CAVALCANTE, Zuleide Alves Cardoso Cavalcante; LAVALLÉE, Denise Maria Gurgel. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; CAIADO, Kátia Regina Moreno. *Escola Ativa: qual sua contribuição para a educação do trabalhador do campo?* In: BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.) *Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o Programa Escola Ativa.* São Carlos-SP: UFSCar; GEPEC [2011], p. 121-145.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. A escola isolada. In: *Problemas de educação baiana.* Edivaldo Machado Boaventura. Salvador: Gráfica Universitária, 1977, p. 11-24.

BOF, Alvana. M. *A Educação no Brasil rural.* Brasília: MEC / INEP, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLER, Sari. *Investigação qualitativa em educação:* uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora; LDA, 1994.

BOIX TOMÀS, Roser. Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital eRural. Educación, cultura y desarrollo rural.* 2003. Disponível em: http://educacion.upa.cl/revistaerural/erural.htm Acesso em: 21 jan. 2011).

BOIX TOMÁS, Roser. *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural.* Barcelona, Graó, 1995.

BOIX TOMÁS, Roser: *La escuela rural:* funcionamiento y necesidades. Barcelona, Cisspraxis, 2004.

BOIX, Roser. Algunas propuestas para la mejora de la escuela rural. *Padres y Madres de Alumnos e Alumnas* – Revista de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA), n. 93, sep/oct 2007, p. 25-28 (Escuela Rural). Madrid: CEAPA, 2007. Disponível em: http://www.eskolatxikiak.org/dokumentuak/PMadres-93.pdf Acesso em: 15 mar. 2015.

BOIX, Roser. *El Observatorio de Educación Rural de Cataluña.* JORNADAS SOBRE EDUCACIÓN EN EL MEDIO RURAL: ENCRUCIJADAS Y RESPUESTAS, Teruel 22-24 de mayo de 2009.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade:* lembranças de velhos. 3ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. O Campo Científico. In: Ortiz, Renato (org.). *Pierre Bourdieu.* São Paulo: Editora Ática, 1994, p. 122-155. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, n 39).

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordino. *Labirintos da memória:* quem sou? São Paulo: Paulus, 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação. *Projeto de lei nº 4.731, de 2012, Altera o parágrafo único do art. 25 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o número máximo de alunos por turma na pré-escola e no ensino fundamental e médio.* (Autor: Senado Federal. Aprovado na Comissão de Educação em 25/03/2015. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=560047 Acesso em: 30 abr. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Instrução Especial/Incra/nº 20, de 28 de maio de 1980. Estabelece o Módulo Fiscal de cada Município, previsto no Decreto nº 84.685 de 06 de maio de 1980.* Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 jun. 1980. Seção 1, p. 11606. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/media/institucional/legislacao/atos_internos/instrucoes/instrucao_especial/IE20_280580.pdf> Acesso em: 20 out. 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.349, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - MEC. *IV Encontro Nacional de Chefes do Serviço de Supervisão do Ensino Primário: Relatório.* Rio de Janeiro: MEC; Diretoria do Ensino Fundamental - DEF; Coordenadoria do Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário – PAMP, dezembro de 1967.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - MEC. *VI Encontro Nacional de Chefes do Serviço de Supervisão do Ensino Primário: Relatório.* Alagoas e Sergipe: MEC; Diretoria do Ensino Fundamental - DEF; Coordenadoria do Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário – PAMP, 24 de novembro a 1 de dezembro de 1969, 117f. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001997.pdf Acesso em 2 de fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - MEC. *VII Encontro Nacional de Chefes do Serviço de Supervisão do Ensino Primário: Relatório.* Santa Catarina; Rio Grande do Sul: MEC; Diretoria do Ensino Fundamental - DEF; Coordenadoria do Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário – PAMP, 1 a 13 de dezembro de 1970, 120f. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002126.pdf. Acesso em 2 de fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. *Instituições de Educação Superior participantes do Pibid.* 2012. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Relacao-IES-participantes-Pibid_5out12.pdf. Acesso em: 18 de janeiro de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia PNLD Campo 2016: Educação do Campo: Ensino Fundamental: Anos Iniciais.* Brasília-DF, [2015?] Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/6575-guia-pnld-campo-2016-%E2%80%93-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 18 de março de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 579 de 2 de julho de 2013, Institui a Escola da Terra*, Brasília-DF, Diário Oficial da União, Nº 126, 3 de julho de 2013, Seção 1, p. 11-12. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13476-port-579-472013&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em; 15 jan. 2015

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. *Educação do Campo: marcos normativos.* Brasília-DF: MEC; SECADI, 2012. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf> Acesso em; 15 jan. 2015

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.* Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União de 26/06/2014, p.1, Edição Extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 14 de jan. 2015.

BRUMAT, María Rosa. Maestras rurales: condições de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 55/4, 15/05/2011. Disponível em: file:///C:/Users/Fabio/Downloads/3939Brumat.pdf Acesso em: 15 jan. 2015.

BRUNSWIC, Etiene; VALÉRIEN, Jean. *Les classes muligrades*: une contribution au développement de la scolarisation en milieu rural? Paris: UNESCO, 2003. 120f. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136280f.pdf Acesso em 13 dez. 2013

BUENO, Belmira Oliveira et.al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa,* São Paulo, v. 32, n.2, p. 385-410, mai./ago., 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf Acesso em 13 dez. 2013

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf Acesso em 13 dez. 2013.

BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira (Orgs.). *A vida e o ofício dos professores.* 4ª. ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

BURRIAL, Xavier; GARRETA, Jordi; LLEVOT, Núria; NAVARRO, Pilar; SALA, Tere; SAMPER, Lluís. Mito y realidad de la escuela rural catalana. In: LLEVOT CALVET, Núria; GARRETA BOCHACA, Jordi (Orgs.). *Escuela rural y sociedad.* Lleida - Espanha: Edicions de la Universitat de Lleida; Fundación Santa María, 2008, p. 87-122. Disponível em: http://www.geosoc.udl.es/recerca/documents/escuela_rural.pdf Acesso em 15 dez. 2014.

BUSTAMANTE, Fernando Mandujano. La gestión de las escuelas rurales multigrado I. *Revista Digital eRural* (Educación, cultura y desarrollo rural), Año 4, N° 7, junio 2006. Disponível em: <http://www.revistaerural.cl> Acesso em: 15 dez 2014.

BUSTOS JIMÉNEZ, Antonio. Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. La evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, Granada, Espanha, nº 11 (3). 2007. Disponível em: https://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL5.pdf Acesso em: 15 dez 2014.

BUSTOS JIMÉNEZ, Antonio. La organización de la enseñanza en la escuela rural. Un análisis desde la investigación-acción. *Perspectiva Cep,* Espanha, 14, 2007, pp.129-159.

BUSTOS JIMÉNEZ, Antonio. Investigación y escuela rural: ¿Irreconciliables? In: *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Universidad de Granada, España, vol. 15, nº 2, 2011, p. 155-170. Disponível em: http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART10.pdf Acesso em 14 jan. 2014.

BUSTOS JIMÉNEZ, Antonio. *La escuela rural.* Granada-Espanha: Editorial Octaedro Andralucía (Ediciones Mágina), 2011 (Colección Recursos, n. 127).

BUSTOS JIMÉNEZ, Antonio. Modelos, experiencia y tendencias em educación rural en el espacio europeo. In: *SEMINARIO INTERNACIONAL:* Políticas públicas y educación básica rural. Modelos, experiencias y desafios. Proyecto FONDEF I+D D08I1199. 23 de agosto de 2012, Santiago de Chile. (Slide de exposição oral).

CABRERA, Ana Roxanda Rodríguez; RODRÍGUEZ, César Alberto Matzer; SAJMOLÓ, Ingrid Estrada. *Escuelas unidocentes y multigrado a escala nacional em Centroamérica, Estudio Guatemalteco.* Guatemala: Universidad Nacional de Costa Rica (UMA); Universidad Utrecht (UU), Holanda; Plan; PRODI, 2007. Disponível em: file:///C:/Users/Fabio/Downloads/escuelas-unidocente-multigrado-guatemala.pdf Acesso em 03/04/2014.

CALAZANS, Julieta. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (Org.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993, p. 15-40.

CALMON, Pedro. *Memórias.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995, 412p.

CALVETTI, Cristina; DEVOTO, Luis; ESCAYOLA, Cesar; PEDRAGOSA, Jaime; RODRIGUEZ, Washington; VILLENUSTRE, Leyvi. Varela y La escuela rural. In: JESUALDO (org.). *Verela 1968: aniversário, temas de la reforma, Varela em la arte.* Montevideu-Uruguai: Cooperativa Editorial "Unión Del Magisterio", 1968, p. 85-107.

CANÁRIO, Rui. Escola rural: pensar o educativo, o social e o político. In: *Aprender*: Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, Portugal, Nº. 28, dezembro de 2003 (Tema Central: Escolas Rurais), p. 96-102.

CANÁRIO, Rui. A escola no mundo rural: contributos para a construção de um objecto de estudo. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 14, 2000, p. 121-139. Disponível em: http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC14/14-7-canario.pdf Acesso em 03/04/2014.

CANÁRIO, Rui. Educação e perspectivas de desenvolvimento do "Interior". PORTUGAL. Presidência da República. *Anais da Jornada de Interioridade*, Idanha-a-Nova, Portugal, 13 de junho de 1997. Disponível em: http://jorgesampaio.arquivo.presidencia.pt/pt/biblioteca/outros/interioridade/1_3.html Acesso em 03/04/2014.

CANTÓ, Eliseo García; ROJO, Francisco José Peñalver; CASTELLS, Alvaro Rodríguez; CEBOLLADA, Ana De Juan; PÉREZ, Laura Navalpotro. *La escuela rural: ¿cierre o reorganización? Una comparación entre España y Grecia.* Revista Digital - Buenos Aires, Año 13, N° 119, Abril de 2008. Disponível em: http://www.efdeportes.com/efd119/la-escuela-rural-cierre-o-reorganizacion.htm Acesso em 03/04/2014.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Resultados da Avaliação da Capes revelam que pós-graduação teve crescimento de 23% no triênio.* Brsília-DF: Capes, 10 de dez., 2013. Disponível em: http://www.capes.gov.br/36-noticias/6689-resultados-da-avaliacao-da-capes-revelam-que-pos-graduacao-teve-crescimento-de-23-no-trienio Acesso em 03/04/2014.

CARDOSO, Maria Angélica. *A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas (1892-1932).* Tese (doutorado em Filosofia e História da Educação), Campinas-SP, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2013. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000906697 Acesso em: 15 jan. 2015.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Maria Regina. Estado da arte acerca das Escolas Multisseriadas. *Revista HISTEDBR On-line,* Campinas, número especial, p. 174-193, mai. 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art12_37e.pdf Acesso em: 27/03/2014.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. Considerações sobre as Escolas Multisseriadas: Estado da Arte. Educere et Educare, Vol. 5 nº 9 Jan./jun 2010. p. 267-290, UNIOESTE campus de Cascavel-PR. Disponível em:

file:///C:/Users/FABIO/Downloads/3878-18383-5-PB%20(4).pdf Acesso em: 27/03/2014.

CARNEIRO, Maria José. Ruralidade: novas identidades em construção. *Estudos: Sociedade e Agricultura,* Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 76-98, out. 1998. Disponível em: http://r1.ufrrj.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/view/135/131 Acesso em 10 jan. 2015.

CARRASCO ROSAS, Lesvia Oliva. *Aprender a ser maestro rural: un análisis de su formación y de su concepción pedagógica.* México: CEE/Fundación para la Cultura del Maestro, A.C. SNTE'., 2003.

CARRASCO ROSAS, Lesvia Oliva. Maestros que transforman su práctica educativa y construyen un modelo de educación integral para el multigrado. *X CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA* (Área 14: Prática educativa en espacios escolares), *Anais* s/l, s/d [2005?]. Disponível em: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/0292-F.pdf Acesso em 10 jan. 2015.

CARRO, Sandra. *El multigrado como propuesta pedagógica: 1ª.era comunicación de investigación.* SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA REDE DE PESQUISADORES SOBRE ASSOCIATIVISMO E SINDICALISMO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro, 22 e 23 de abril de 2010. Disponível em: < http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/7cf10e4f_ge%2093%20035.pdf> Acesso em 10 jan. 2015.

CARVALHO, Aurélio José Antunes. *Caracterização dos quintais agroflorestais na Região de Amargosa-Ba.* Dissertação (Mestrado em Agronomia). Escola de Agronomia, Universidade Federal da Bahia, Cruz das Almas-Ba: UFBA/Escola de Agronomia, 2003.

CASTRO, Jânio Roque. *Da casa à praça pública:* as espetacularização das festas juninas no espaço urbano. Salvador: EDUFBA, 2012.

CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira; SOUZA, Marioa Cecília. *Docência, memória e gênero*: estudos sobre formação. 4ª. ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

CEBRIÁN, Virginia Domingo. *La escuela rural, modelo de escuela inclusiva.* Zaragoza-Espanha: Universidad de Zaragoza, 2011. Disponível em: file:///C:/Users/Fabio/Downloads/archivoPDF.pdf Acesso em 10 jan. 2015.

CHAMPOLLION, Pierre. El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia. *Profesorado – Revista de currículum y formación del profesorado,* vol. 15, Nº 2 (2011). Universidade de Granada, Espanha, p. 54-69. http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART4.pdf Acesso em 10 jan. 2015.

CHAMPOLLION, Pierre. La territorialisation du processus d'orientation en milieux ruraux isolés et montagnards: des impacts du territoire à l'effet de territoire.

Éducation & formations, n° 77, novembre 2008, p. 43-53. Disponível em: http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_77/07/2/E&F77_Orientation_43072.pdf Acesso em 10 jan. 2015.

CHILE. GOBIERNO DE CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Propuesta de asesoría a escuelas multigrado. In: *Nuestros Temas* – Publicación para Profesoras y Profesores de Educación Básica, n. 33, 2009, p. 4.

CIAMPA, Antônio Carlos. *A estória do Severino e a história da Severina.* São Paulo: Brasiliense, 2001. (1ª. impressão, 1987).

CMGE - CENTRE FOR MULTIGRADE EDUCATION. Southern African Multigrade Education: Conference 2010. *Anais,* Cidade-South Africa: Cape Peninsula University of Technology (CPUT), 2010. Disponível em: < http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001259/125919eo.pdf> Acesso em 12 mai. 2012.

COMAG – Cooperativa Magisterial. Dos décadas em la 'História de la Escuela Uruguaya': el testemunho de los protagonistas. 2ª. ed. Montevideo-Uruguai, 2013. (1ª. ed. 1987 – Revista de la Educación del Pueblo).

CORALINA, Cora. A Escola da Mestra Silvina. In: _____*Poemas dos becos de Goiás e estórias mais.* Rio de Janeiro-RJ: José Olympio: Global, 1965. Disponível em: http://www.escritas.org/pt/t/12071/a-escola-da-mestra-silvina Acesso em: 15 jan. 2015.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. "Currículos" e saberes: caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). *Educação do campo na Amazônia:* retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará, p. 163-195

CULLOT, Bernard. Escola rural: uma opção. In: D´ESPINHEY, Rui. *Escolas Isoladas em Movimento.* Setúbal-Portugal: ICE – Instituto das Comunidades Educativas, 1994, p. 61-74. (Coleção Cadernos ICE, v. 1).

CULLOT, Bernard. La classe unique, espace d'innovation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 10, 1996 (L'ecole en milieu rural). Disponível em: http://ries.revues.org/3314 Acesso em 16 dez. 2013.

D´ÁVILA, Dalbi José Damasceno Pires. *Experiências cotidianas em classes multisseriadas da zona rural de Cruzeiro do Sul/Acre.* Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro-RJ: Universidade Federal Fluminense, 2011.

D´ESPINHEY, Rui. *Escolas Isoladas em Movimento.* Setúbal-Portugal: ICE – Instituto das Comunidades Educativas, 1994, p. 37-50. (Col. Cad. ICE, v. 1).

D´ESPINHEY, Rui. Escolas isoladas: uma problemática de rede escolar ou pedagógica? In: D´ESPINHEY, Rui. *Escolas Isoladas em Movimento.* Setúbal-Portugal: ICE – Instituto das Comunidades Educativas, 1994, p. 37-50. (Col. Cad. ICE, v. 1).

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a05v30n1.pdf Acesso em: 27/03/2014.

DAVIS, Cláudia; GATTI, Bernardete Angelina. A dinâmica da sala de aula da escola rural. In. THERRIEN, Jaques e DAMASCENO, Maria Nobre (Orgs.). *Educação e escola no campo.* Campinas-SP: Papirus, 1993, p. 75-135.

DECICINO, Ronaldo. *Organizações internacionais: Conheça as principais instituições multilaterais.* (Atualizado em 11/10/2013). Disponível em: http://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/organizacoes-internacionais-conheca-as-principais-instituicoes-multilaterais.htm Acesso em 15 fev. 2015.

DELORY-MOMBERG, Chistine. *Biografia e educação:* figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passseggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passaggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MONBERGER, Christine. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). *Memória, (auto)biografia e diversidade:* questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 53-58.

DEMARCHI, Marta; RODRÍGUEZ, Hugo. Introdución: De Valera al futuro. In: COMAG – Cooperativa Magisterial. Dos décadas em la 'História de la Escuela Uruguaya': el testemunho de los protagonistas. 2ª. ed. Montevideo-Uruguai, 2013, p. 37-81. (1ª. ed. 1987 – Revista de la Educación del Pueblo).

DEMARTINI, Zeila. Das histórias de vida às histórias de formação. SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Cristina (Orgs.) *Histórias de vidas e formação de professores.* Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008, p. 33-63

DEMARTINI, Zeila; ANTUNES, Fátima. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Caderno de Pesquisas*, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/934/939 Acesso em: 15 fev. 2015.

DINIZ, Leandro; SANTOS, Elizana; SILVEIRA, Érica; BOTELHO, Kaique Santana; SANTOS, Lucinaide. *O Colégio Estadual Santa Bernadete*: histórico, realidade atual e perspectivas. (Relatório de pesquisa apresentado pelo Grupo de Trabalho do Pibid/CFP/UFRB). Amargosa-Ba: UFRB/CFP, 2010. 64fl.

DOMINGO, Laura; BOIX TOMÁS, Roser; CHAMPOLLION, Pierre. Estado de la cuestión del Proyecto de Investigación Educativa "La eficacia y calidad en la adquisición de competências caracterizan a la escuela rural: ¿es um modelo transferible a otra tipología de escuela?". *Educação*, Santa Maria-RS, v. 37, n. 3, p. 425-436, set./dez. 2012. http://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/4132/3968 Acesso em: 15 fev. 2015.

ELIZALDE, Berenice Ortiz. Retos e alternativas de los docentes de escuelas multigrado de educación primaria e indígena ante La RIEB. In: ∑*ymposia: Diálogos de investigación*, ano 1, n. 1, septiembre-deciembre, 2012. Pachuca de Soto, Hidalgo-México: Universidad Pedagógica Nacional, p. 21-36.

EZPELETA, Justa. Algunos desafíos para la gestión de lãs escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación,* número 15, septiembre – diciembre, 1997, p. 101-120. Disponível em: http://rieoei.org/oeivirt/rie15a04.pdf Acesso em: 15 fev. 2015.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 31-57.

FERREIRA, Fernando Ilídio. A visão escolocêntrica da educação em contexto rural: o mito da concentração e da homogeneidade. In: *Aprender*: Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, Portugal, Nº. 28, dezembro de 2003 (Tema Central: Escolas Rurais), p. 84-95.

FERREIRA, Lúcia Gracia. *Professoras da zona rural:* formação, identidade, saberes e práticas. Salvador: UNEB, 2010. 262 f.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº. 79, Agosto/2002, p. 257-272. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf Acesso em: 15 fev. 2015.

FERRI, Cássia. *Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse?* Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis-SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 1994. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/76081 Acesso em: 15 fev. 2015.

FEU I GELIS, J. La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural*, Educación, cultura y desarrollo rural, año 2, n° 3, junio 2004, p. 1-10. Disponível em: http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm Acesso em: 15 fev. 2015.

FLORES, Maria Marta Lopes. Escolas Rurais Nucleadas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, set./out. 2002, Caxambu-MG. *Anais eletrônicos.* Disponível em: http://25reuniao.anped.org.br/excedentes25/mariamartalopesflorest03.rtf Acesso em: 20 mai. 2003.

FONEC - FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Nota Técnica sobre o Programa Escola Ativa: uma análise crítica. Brasília: FNEC, 2011. Disponível em: http://www.4shared.com/office/nTtasVHP/NOTA_TCNICA_SOBRE_O_PROGRAMA_E.html Acesso em: 15 mar. 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil*: história oral de vida. 2ª. ed. Campinas-SP: Papirus, 2003.

FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade:* a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Gilmar Vieira. *Formação em pedagogia da alternância: um estudo sobre os processos formativos implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha-MG.* Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo). Amargosa-BA: UFRB/CFP, 2015.

FUNDACIÓN ESCUELA NUEVA. ¿Qué es la Escuela Nueva? http://www.escuelanueva.org/portal/index.php Acesso em: 15 fev. 2015.

GALVÃO, Maria da Conceição Andrade. *História da minha vida.* Vitória da Conquista-Ba: Edição da autora, 2002. 60p.

GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 5ª. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

GATTI, Bernadete; DAVIS, Cláudia. Questões sobre o desempenho de alunos de escolas rurais no Nordeste e o seu contexto sociocultural. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. *Educação e escola no campo.* Campinas-SP: Papirus, 1993, p. 137-176.

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil:* impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf Acesso em: 15 fev. 2015.

GATTI, Bernardete; NUNES, Marina M. R. (orgs.) *Formação de professores para o ensino fundamental:* estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*.* São Paulo: FCC/DPE, 2009. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf Acesso em: 15 fev. 2015.

GONZÁLEZ LABRADA, Guillermo Calixto. *Modelo pedagógico para la dirección del proceso en la escuela multigrado.* Tesis (presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Holguín-Cuba: Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, 2006. 200fl.

GONZÁLEZ, Cristina, et al. *Transformación de la enseñanza en plurigrado en la escuela rural.* Estudio de casos a partir de la implementación de la Especialización docente superior en educación rural para el nivel primario en el noroeste de Córdoba. JORNADAS DE JÓVENES INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN, 2012. *Anais.* FLACSO, Buenos Aires, Septiembre 2012.

GUTIÉRREZ, Ana Laura Gallardo. *Las escuelas multigrado frente a la diversidad cultural, étnica y lingüística: horizontes de posibilidad desde la educación intercultural.* In: “Reunión Nacional Propuesta Educativa Multigrado: fase extensiva:

mejorar la enseñanza y el aprendizaje". Ciudad de México: Coordinación General de Educación Intercultural, 24 a27 agosto de 2004. 23fl.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org). *Educação do campo na Amazônia:* retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 1ª edição, Belém, 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na Legislação Educacional. *Anais* da 29ª Reunião Anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos manifestos*.* Caxambu, MG: ANPED, 2006. CD ROM.

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes multisseriadas: desafios da educação rural no estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). *Educação do campo na Amazônia*: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará, p. 42-60.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva.* Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

HARGREAVES, E.; MONTERO, C.; CHAU, N.; SIBLI, M.; THANH, T. Multigrade teaching in Peru, Sri Lanka and Vietnam: anoverview. In: *International Journal of Educational Development,* n. 21 (2001), p. 499–520. Disponível em: http://www.nied.edu.na/multigradeteaching/Multigrade%20teaching%20in%20Peru,%20Sri%20Lanka%20and%20Vietnam%20-%20An%20overview.pdf

HONDURAS. República de Honduras. Secretaria de Educación. Sub-Secretaria Técnico-Pedagógica. *Técnicas de Enseñanza em el Aula Multigrado:* La educación nos cambia la vida. Tegucigalpa-Honduras, novembro de 2009. 82f. Disponível em: <http://www.se.gob.hn/Guias/Tecnicas%20para%20el%20aula%20multigrado>

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de Professores*. Tradutores: Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto-Portugal: Porto Editora, 2007, p. 31-62.

ICE – INSTITUTO DAS COMUNIDADES EDUCATIVAS. *NotICEas:* Boletim Informativo do Instituto das Comunidades Educativas, Edição 7, nov. 2014. Setubal-Portugal, 2014. (Versão eletrônica). 41f.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo escolar 2010. Sinopse estatística da educação básica - Ano 2010.* Brasília: MEC/INEP, 2011. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/>. Acesso em: 29/10/2011.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo escolar 2013. Sinopse estatística da educação básica - Ano 2013.* Brasília: MEC/INEP, 2013. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/>. Acesso em: 9/02/2014.

JACOMELI, Mara Regina Martins; CARDOSO, Maria Angélica. O Programa Escola Ativa e a gestão democrática – análises e possibilidades. In: BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; CAIADO, Kátia Regina Moreno. *Escola Ativa: qual sua contribuição para a educação do trabalhador do campo?* In: BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.) *Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o Programa Escola Ativa.* São Carlos-SP: UFSCar; GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo, [2011?], p. 121-145.

JOUBERT, Jurie. *CMGE: a lighthouse for multi-grade teaching in Africa*. In: Commonwealth Education Partnerships 2012/13, 2013, p. 216-218. Disponível em: http://www.cedol.org/wp-content/uploads/2013/09/CMGE-Joubert.pdf Acesso em: 15 nov. 2014.

JOUBERT, Jurie. *Multi-grade teaching in South Africa.* In: Commonwealth Education Partnerships 2010. Stationery Office of the Commonwealth Secretariat, London, 2010, p. 58-62. Disponível em: < http://www.cedol.org/wp-content/uploads/2012/02/58-62-2010.pdf >

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: ____. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:* um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002, p.90-113.

JOYCE, Taole Matshidiso. Quality Basic Education for All: Challenges in Multi-Grade Teaching in Rural Schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences,* MCSER Publishing, Rome-Italy, vol 5, Nº 1, january, 2014, p. 531-536.

JUÁREZ BOLAÑOS, D. Educación rural en Finlandia: experiencias para México. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa, n. 15,* julio-diciembre 2012. Disponível em: http://www.uv.mx/cpue/num15/practica/juarez_educacion_rural_finlandia.html Acesso em: 20 jan. 2014.

JUÁREZ BOLAÑOS, Diego. Educación rural en escuelas primarias de Cuba. *Sinéctica*, 38, enero-junio, 2012. Disponível em: http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=38&art=38_11 Acesso em 15 jan 2014.

JUM, Ma. *History, status quo and prospects of Multi-grade instruction in rural areas.* (Keynote Speech for the Eighth Annual Conference of the Multi-grade Instruction Committee of China). (Discurso para a Oitava Conferência Anual da Comitê de Instrução Multigrade da China). Lanzhou-China, 2009. Disponível em http://multigrade.ioe.ac.uk/Ma%20Jun%20keynote.pdf

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir.; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação básica do campo: memória.* Brasília-DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

LANDAU, Elena Charlotte... [et al.]. *Variação geográfica do tamanho dos módulos fiscais no Brasil.* Sete Lagoas-MG: Embrapa Milho e Sorgo, 2012, 199 p. (Série

Documentos / Embrapa Milho e Sorgo, ISSN 1518-4277; n. 146). Disponível em: http://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/bitstream/doc/949260/1/doc146.pdf

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo; CAMPOS, Maria Chistina Siqueira de Souza; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. *História oral, sociologia e pesquisa:* a abordagem do CERU. São Paulo: Humanistas, CERUS, 2010.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: LE GOFF. *História e memória.* 4ª., Ed. Campinas-SP: UNICAMP, 1996, p. 423-477.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural:* urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LELIS, Isabel. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, n. 29, p. 152-174, jan./abr. 2012.

LINS, Robson Oliveira. A região de Amargosa: transformações e dinâmica atual (recuperando uma contribuição de Milton Santos). Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Bahia, Instituto de Geociências, Salvador, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/17818/1/Robson%20Oliveira%20Lins.pdf> Acesso em: 15 jan. 2015.

LITTLE, Angela. All together now. In: *Issue,* n. 4, winter 2006, p. 32-33, IOElife. Disponível em: http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/AllTogetherNow.pdf Acesso em 12 jan 2013.

LITTLE, Angela. *Access and achievement in Commonwealth countries: support for learning and teaching in multigrade classrooms.* In: Commonwealth Education Partnerships 2004. Stationery Office of the Commonwealth Secretariat, London, p. 12-15. Disponível em: http://angelawlittle.net/wp-content/uploads/2012/07/AccessandAchievementCommonwealthCountriesMultigrade2003.pdf.

LLEVOT CALVET, Núria; GARRETA BOCHACA, Jordi (Orgs.). *Escuela rural y sociedad.* Lleida - Espanha: Edicions de la Universitat de Lleida; Fundación Santa María, 2008. 171 p. Disponível em: http://www.geosoc.udl.es/recerca/documents/escuela_rural.pdf Acesso em: 15 out. 2014.

LOCKS, Geraldo; PACHECO, Simone Rafaeli. *A Educação do Campo e as Escolas Multisseriadas em Lages, SC: uma conquista, muitos desafios.* Curitiba-PR: CRV, 2015.

LOMANTO NETO, Raul. A "Região de Amargosa": olhares contemporâneos. In: GODINHO, Luís Flávio; SANTOS, Fábio Josué. *Recôncavo da Bahia:* Educação, Cultura e Sociedade. Salvador: CIAN; Amargosa: UFRB, 2007, *p. 153-160.*

LUBISCO, Nídia Maria Lienert (Org.). *Manual de estilo acadêmico*: *monografias, dissertações e teses.* 4. ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Ana Maria de Carvalho et. al. *O professor leigo.* Salvador: UFBA; IANAMÁ, 1988, p. 11-19.

MACHADO, Paulo. A exclusão bem comportada ou: o que fizemos com as professoras não diplomadas do Brasil. *Revista da FAEEBA*, n. 17, Salvador, UNEB, p. 73-81, jan./jun. 2002.

MAIA, Eny Marisa. A qualidade do ensino básico na zona rural: problemas de administração descentralizada num contexto autoritário. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo-SP, n. 46, pp. 16-22, ago. 1983. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1497/1491 Acesso em 15 jan. 2015.

MAINARDES, Jeferson. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* n. 192 (79), 1999, p. 16-29.

MAINARDES, Jeferson. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), São Paulo, v. 32, n.1, p. 11-30, 2006. http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a02v32n1.pdf Acesso em: 15 abril 2014.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7, n.1, abril/2011. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum Acesso em: 15 abril 2014.

MANDUJANO BUSTAMANTE, Fernando. La gestión de las escuelas rurales multigrado I. *Revista Digital eRural*, Educación, cultura y desarrollo rural, año 4, n. 7, junio de 2006. Disponível em: http://www.revistaerural.cl Acesso em: 15 abril 2014.

MARTINS, Jorge Santos. *O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio.* Campinas-SP: Papirus, 2001.

MATA, Joan Soler. El maestro y la “fisonomía propia” de la escuela rural: una visión histórica de la escuela rural en Cataluña y España. LLEVOT CALVET, Núria; GARRETA BOCHACA, Jordi (Orgs.). *Escuela rural y sociedad.* Lleida - Espanha: Edicions de la Universitat de Lleida; Fundación Santa María, 2008, p. 11-41. Disponível em: http://www.geosoc.udl.es/recerca/documents/escuela_rural.pdf Acesso em: 15 out. 2014.

MATTOS, Luiz Otavio Neves. *Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares.* Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, USP, 2006. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06032008-111206/publico/TeseLuizOtavioMattos.pdf Acesso em: 15 out. 2013.

MEXICO. *Porcentaje de escuelas primarias de organización escolar multigrado (2010/2011).* México: Subsecretaría de Educación Básica-Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, 2011, 15 f. Disponível em: http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2011/PanoramaEducativoDeMexico/PG/PG02/2011_PG02__bA.pdf Acesso em: 15 out. 2014.

MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na Pesquisa.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MOREIRA, Heriveldo; CALEFE, Luiz Gonzaga. Abordagens à pesquisa. In: _____. *Metodologias da pesquisa para o professor pesquisador.* 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008, p. 39-67.

MOREIRA, Roberto (Org). *Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo.* Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. *Memórias e identidade:* travessias de velhos professores. Maringá: EDUEM, 1998.

MOTA, Roselene Argolo de Melo. *A organização do trabalho pedagógico na escola do campo: caminhos das práticas pedagógicas nas turmas multisseriadas.* Monografia de conclusão de curso de graduação em Licenciatura (Pedagogia). Cruz das Almas – BA: UFRB/PARFOR, 2014.

MOURA, Regina Céli Alvarenga de; ANGELO, Aline Aparecida; FERREIRA, Marina Alves Costa; FERRARI, Clara Teixeira. Ampliando horizontes com um *Estudo da Arte* sobre pesquisas em Educação do Campo: um olhar para as políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas. In: ENCONTRO MINEIRO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2009, Belo Horizonte. Disponível em: http://www.lfti.com.br/EMEC/trabalhos/238/Ampliando%20Horizontes%20Com.pdf Acesso em: 15 out. 2013.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. *In: Revista Debates em Educação,* v. 4, p. 65-86-86, 2012. Disponível em: http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658/403 Acesso em: 15 out. 2013.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza. A pedagogia das classes multisseriadas: um olhar sobre a prática pedagógica dos/as professores/as da roça do município de Amargosa-BA. In: SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). *Educação e Ruralidades:* memórias e narrativas (auto)biográfica. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 265-293.

MST – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Como fazer a escola que queremos.* São Paulo-SP: Setor de Educação do MST, 1992. (Caderno de Educação n. 1). Disponível em:

http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20(1).pdf Acesso em: 15 out. 2013.

MST – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Escola itinerante do MST: história, projeto, experiências.* Curitiba-PR: Setor de Educação do MST e Secretaria de Estado da Educação do Paraná / Coordenação da Educação do Campo, 2008. Disponível em: http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Caderno%20Escola%20Itinerante%20n.1.pdf Acesso em: 15 out. 2013.

MULKEEN, Aidan G.; HIGGINS, Cathal. *Multigrade Teaching in Sub Saharan Africa: Lessons from Uganda, Senegal, and the Gambia.* Washington-U.S.A.: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, 2009. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/Multigrade_Teaching_Africa.pdf Acesso em: 15 out. 2013.

NEIRA, Luis. La escuela rural em el Uruguay. In: CARRO, Sandra; FERNANDES, Alberto (Org.s). *Tejiendo redes:* la relación escuela, familia y comunidad em el médio rural. Montevideu: Psicolibros Unversitario, 2012, p. 21-34.

NERY, Sebastião. *A Nuvem:* o que ficou do que passou – 50 anos de História do Brasil. São Paulo: Geração Editorial, 2010. 622p.

NEY Marlon Gomes; CARVALHO Ailton Mota; SOUZA Paulo Marcelo. *Desigualdade entre Ricos e Pobres no Acesso á Educação no Brasil Rural e Urbano*. In: Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia rural, 2008, Rio Branco-Acre. Disponível em: http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/110016/2/416.pdf Acesso em: 15 out. 2013.

NICARÁGUA. Ministerio de Educación – MINEC. *Programa de Estudio: Educación Primaria Multigrado: Primero y Segundo Grado: Tomo n. 1.* Manágua-Nicarágua: MINEC; División General de Currículo y Desarrollo Tecnológico, 2009. 160fl. Disponível em: http://www2.gse.upenn.edu/sites/gse.upenn.edu.nicaragua/files/uploads/16MINED_Programa_de_Estudio_Primaria_Primer_Grado_Matem%C3%A1tica.pdf Acesso em: 15 out. 2013.

NÓVOA, António (Org.). *Vidas de Professores*. Tradutores: Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto-Portugal: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, Antônio. *Professores:* imagens do futuro presente. Lisboa-Portugal: EDUCA, 2009.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação.* Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

ORDOÑEZ, Jorge Eduardo Serrano. *Educación y Neoliberalismo*: El caso de la Educación Básica Rural en Colombia (1990-2002). Trabajo de Grado (Maestría en Desarrollo Rural). Bogotá-Colombia: Pontificia Universidad Javeriana: Facultad de

Estudios Ambientales y Rurales, 2007. Disponível em: http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/203/1/eam15.pdf Acesso em: 15 jan. 2015.

OVIEDO, Teresa Dejesús. *Consultoría sobre La modalidad plurigrado como alternativa para las comunidades rurales:* informe final. Assunción-Paraguay: MEC; CIIE – Centro de Investigación e Innovación Educativa, 2011. 50fl. Disponível em: http://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/2401 Acesso em: 15 jan. 2015.

OZELAME, Greice Rabaiolli. Aprendizagem docente: desenvolvimento profissional de professores de classes rurais multisseriadas. Dissertação (Mestrado em Educação). Santa Maria-RS: UFSM, 2010. Disponível em:http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3239 Acesso em: 15 jan. 2015.

PADMANABHA RAO, Y. A. & RAMA, A. Redesigning The Elementary School - Multilevel Perspectives From River. Southern African multigrade education conference, In: Commonwealth Education Partnerships 2010. Stationery Office of the Commonwealth Secretariat, London, 2010, p. p. 25-35. Disponível em: < http://www.cedol.org/wp-content/uploads/2012/02/58-62-2010.pdf > Acesso em: 15 jan. 2015.

PANAMÁ. MEDUCA – Ministerio de Educación. *2013: Año de la consolidación: camino a la excelencia.* Panamá: MEDUCA, 2013. 110fl. Disponível em: http://consulta.meduca.gob.pa/files/Revista%20MEDUCA%202013.pdf Acesso em: 15 jan. 2015.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.,* Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000100004 Acesso em: 15 jan. 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana. *Memórias, memoriais:* pesquisa e formação docente. São Paulo: Paulus; Natal-RN: EDUFRB, 2008, p. 27-42.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana. *Memórias, memoriais:* pesquisa e formação docente. São Paulo: Paulus; Natal-RN: EDUFRB, 2008.

PASSOS, Elizete. *Guiomar Muniz Pereira.* Salvador: Edufba, 2005 (Coleção Educadoras Baianas).

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; SARTI, Flavia Medeiros. A leitura entre táticas e estratégias? consumo cultural e práticas epistolares. *História da Educação,* ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 14, n. 31 p. 195-217, maio/ago 2010. Disponível em: http//fae.ufpel.edu.br/asphe Acesso em: 15 jan./2015.

PEREIRA, Roberval Eloy. *A consolidação de escolas unidocentes como política de educação para a zona rural no estado do Paraná.* São Paulo: Annablume; Fundação Araucária, 2002.

PERIN, Adriana Antunes. *Narrativa autobiográfica da constituição profissional docente: as marcas de uma escola rural.* Dissertação (Mestrado em Educação). Passo Fundo-RS: Universidade de Passo Fundo – UPF, 2012. Disponível em: http://ppgedu.upf.br/images/stories/defesa-dissertacao-adriana-antunes-perin.pdf Acesso em: 15 jan./2015.

PERÚ. *Modelo de Atención Educativa para la Primaria Multigrado en áreas rurales: Propuesta Pedagógica Integral.* Guía de actualización docente para el trabajo en aulas multigrado. San Borja-Peru: Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Básica Regular. Dirección de Educación Primaria, 2009. Disponível em: *http://primaria.perueduca.edu.pe* Acesso em 13 fev. 2013.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. *Da Era das Cadeiras Isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba.* Campinas, SP: Autores Associado, 2002.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de. A heterogeneidade fundante das classes multisseriadas do meio rural: entre a persistência do passado e as imposições do presente. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2004.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de. Classes multisseriadas no meio rural: alternativas curriculares que tratam a diferença como possibilidade de aprendizagem. In: II ENPEC-Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, Brasília, 06 a 08 de agosto de 2008. *Anais eletrônicos* (CPC-02: Formação e Trabalho Docente nas Escolas do Campo). Brasília: UnB, 2008.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de. O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo à simultaneidade. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2012.

PIOTTO, Débora Cristina. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. *Caderno de Pesquisa* [online]. 2008, vol.38, n.135, pp. 701-707. http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a08.pdf Acesso em 13 fev. 2013.

POIRIER, Jean; CLAPER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. *Histórias de vida:* teoria e prática. Tradução de João Quintela. Oeiras-Portugal: Celta Editora, 1999.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes.* 20ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

QUADROS, Jorge Prudêncio de. *Minha vida, minha história.* São José dos Campos-SP: Edição do autor, 1995. 177p.

QUEIRÓS, Maria Isaura. P. *Cultura, sociedade rural sociedade urbana.* São Paulo: EDUSP, 1978.

QUEIROZ, Maria Aparecida. EDURURAL/NE: estratégia política de educação para o

Nordeste. In: CABRAL NETO, Antônio (Org.). *Política educacional:* desafio e tendências. Porto Alegre: Sulina, 2004, p.144-177.

QUÍLEZ SERRANO, Manuel; VÁZQUEZ RECIO, Rosa. Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza em la escuela rural. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 59/2, jun. 2012. Disponível em: <http://rieoei.org/deloslectores/5353Quilez.pdf> Acesso em: 15 jan. 2015.

REPÚBLICA DOMINICANA. Ministerio de Educación – MINERD. *Memoria 2012.* República Dominicana: s/l, 2012. 238fl. Disponível em: http://www.minerd.gob.do/Transparencia/InformeLogros/Memoria%202012.pdf Acesso em: 16 dez. 2014.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar:* por uma docência da melhor qualidade. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA, Lúcia M. F.; BARROS, M. L. R. A educação primária baiana: grupos escolares na penumbra. In: VIDAL, Diana G. (Org.). *Grupos Escolares:* cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1983-1971). Campinas-SP: Mercado das Letras, 2006, p. 173-192.

ROCHA, Solange Helena Ximenes. *Construção da ação docente:* aprendizagens de professoras leigas em classes multisseriadas na escola do campo. Tese (Doutorado em Educação) São Carlos-SP: UFSCar, 2007. Disponível em; http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1767 Acesso em 13 fev. 2013.

RODRÍGUEZ, Yolanda. Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado. CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. *Educación y procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación.* Lima-Peru, 2004, p. 131-192. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Peru/grade/20120828112921/estrateg.pdf Acesso em: 14 jan. 2014.

ROMA, Patrícia. Amargosa vive em prosperidade. *A Tarde*, ano 98, nº. 33.169, 30 de janeiro de 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em Educação. *Revista Diálogo Educacional,* Curitiba, PUC-PR, vol. 6, núm. 19, set./dez., 2006, p. 37-50. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004 Acesso em: 14 jan. 2014.

SÁ TELES, José Francisco de. O professor leigo e outros problemas do ensino municipal. In: LUZ, Ana Maria de Carvalho et. al. *O professor leigo.* Salvador: UFBA; IANAMÁ, 1988, p. 11-26.

SALES, Káthia Marise. O que é a nuclearização das escolas rurais. In: AMARGOSA. Prefeitura Municipal. *Mais por Amargosa:* Informativo da Prefeitura Municipal de Amargosa, ano II, n. 12, junho de 1999, p. 11. (Impresso).

SAMPAIO, Antônio Clóvis Andrade, et. al. A influência da Igreja na Sindicalização dos Trabalhadores Rurais de Amargosa-Ba. Monografia (conclusão do curso de Licenciatura em História). Santo Antônio de Jesus-Ba: UNEB, 2006.

SAN MIGUEL, Javier. Nuevas demandas de la educación básica rural. *Revista Digital eRURAL* (Educación, cultura y desarrollo rural), Año 3, N° 5, junio 2005. Disponível em: http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm Acesso em 15 jan 2014.

SANTANA, Camila de Almeida*. Negro, doutor e professor: a história de vida e a obra educacional de Dr. Theodomiro Brasil (1914-1999).* Monografia de conclusão de curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia). Amargosa-Ba: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, 2014.

SANTANA, Charles D`Almeida. *Fortura e ventura camponesas:* trabalho, cotidiano e migrações – Bahia (1950-1980). São Paulo: Annablume; Feira de Santana-Ba: UEFS, 1998. (Coleção Selo Universidade, v. 88).

SANTANA, Maria Nelma de Castro; LEITE, Célia Gomes; PINTO, Maria de Lourdes Costa. Remuneração do professor leigo. In: LUZ, Ana Maria de Carvalho et. al. *O professor leigo.* Salvador: UFBA; IANAMÁ, 1988, p. 27-31.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências.* Porto: Ed. Afontamento, 1997.

SANTOS, Fábio Josué Souza . Iniciação à docência nas Classes Multissseriadas das Escolas do Campo: uma experiência no PIBID. In: Iranete Maria da Silva Lima; Cynthia Xavier de Carvalho; Maria Joselma do Nascimento Franco. (Org.). Educação do Campo e diversidade cultural: faces e interfaces - Volume 1. Recife-PE: UFPE, 2015, v. 1, p. 205-216.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. Por uma escola da roça! *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 12, n. 19, p. 147-158, jan./jun., 2003. Disponível em: <http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero19.pdf> Acesso em: 15 jan. 2015.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos; OLIVEIRA, Luiz Paulo Jesus. Encontros, diálogos e memórias: um relato de experiência de (auto) formação de velhos e jovens da cidade de Amargosa-Ba. CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica, IV. Anais. Universidade de São Paulo – USP, 2010.

SANTOS, Fábio Josué Souza. *"Sub-projeto Física / Interdisciplinar – Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo".* Amargosa-Ba: UFRB; Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, 2011. (Subprojeto submetido ao Edital Nº 001/2011 - CAPES/PIBID, para financiamento). 23f.

SANTOS, Fábio Josué Souza. Aprendendo a ser professor(a) de classe multisseriada na escola do campo: uma análise do Pibid/UFRB (2011-2014). In:

HAGE, Maria do Socorro Castro. (Org.). Reflexões acerca da formação e atuação do professor em diferentes contextos. Curitiba-PR: Editora CRV, 2015, v. 1, p. 69-85.

SANTOS, Fábio Josué Souza. *Nem taberéu/oa, nem doutor/a: o/a aluno/a da roça na escola da cidade:* um estudo sobre escola, cultura e identidade. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), 220 fls, 2006. Salvador, UNEB, 2006.

SANTOS, Fábio Josué Souza; BRITO, Sílvia Milena Gonçalves. Luiz Gonzaga na sala de aula da escola do campo: um relato de experiência. In: SEMINÁRIO BAIANO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, III, *Anais*, *Salvador,* IAT, 2013.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. A invisibilidade dos sujeitos do campo nos projetos político-pedagógicos das escolas públicas municipais. In: EPENN-ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 19º. 2009, João Pessoa-PB. *Anais* do 19º. EPENN. João Pessoa-PB, UFPB, 2009.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). *Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 35-47.

SANTOS, Fábio Josué Souza; SANTANA, Maiane Santos da Silva; SILVA, Valdicélia Ferreira. Memórias da formação de professores no interior da Bahia: o curso de Magistério em Amargosa (1974-2006). *Anais do* I SEMINÁRIO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO, 23 a 25 de novembro de 2011, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Mossoró. Mossoró-RN: UERN, 2011, vol. 2, p. 146-156. Disponível em: http://www.uern.br/controledepaginas/senacem-anais/arquivos/0850senacem_gd010.pdf

SANTOS, Fábio Josué Souza; SOUZA, Elizeu Clementino. A produção acadêmica sobre o tema “classes multisseriadas” no Brasil: um olhar sobre as teses e dissertações (1987-2012). EPENN - ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, XXII. *Anais (CD)*. Natal-RN: UFRN, 2014 (GT 26 – Educação do Campo).

SANTOS, Fábio; et. al. *Panorama histórico das escolas municipais: Senador Josaphá Marinho, Dr. Hailton José de Brito e Helmano e Humberto Castro.* Amargosa-Ba: UFRB/CFP; Pibid – Classes Multisseriadas, abr. 2012.

SANTOS, Joselir Silva. *O Seminário Menor da Imaculada Conceição de Amargosa-Bahia (1950-1966): formação, currículo, educação religiosa - um estudo exploratório.* Monografia de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia). Amargosa-Ba: UFRB/CFP, 2010.

SANTOS, Limber. Atención a la diversidad: algunas bases teóricas de la didáctica multigrado*. Quehacer Educativo*, n. 75, 2006, p. 72-79. Disponível em:

http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001/Image/articulos/100713/Did%C3%A1ctica_multigrado_saber.pdf

SANTOS, Limber. Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado – Revista de currículum y formación del profesorado,* vol. 15, Nº 2 (2011), p. 71-91. (Granada, Espanha). Disponível em: http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf

SANTOS, Limber. Didáctica multigrado: la circulación de los saberes en una propuesta diversificada*. Quehacer Educativo, n.* 81, 2007, p. 22-32. http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001/Image/articulos/100713/Did%C3%A1ctica_multigrado_saber.pdf

SANTOS, Milton. *A região de Amargosa*. Salvador-BA: UFBA; CPA, 1963.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.* Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Dinorah Lemos da Silva*. Minha autobiografia.* Amargosa-Ba, 1999. (Manuscrito, 20p).

SILVA, Eliezer Santos; ARGOLO, Joelma Cristina Reboças; MOURA, Terciana Vidal. O processo de construção do Plano Municipal de Educação de Amargosa: relatos de uma experiência. In: LUZ, Ana Maria de Carvalho; SCHWINGEL, Mara (Coord.). *Plano Municipal de Educação: estratégias, mecanismos e experiências de elaboração.* Salvador: UFBA: ISP, 2008, p. 173-183.

SILVA, Ilsen Chaves da. Escolas multisseriadas: quando o problema é a solução. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Programa de Pós-graduação em Educação, Lajes-SC, 2007.

SILVA, Ilsen Chaves da; CAMARGO, Arleide; PAIM, Marilane. Fênix que renasce ou "praga a ser exterminada": escola multisseriada. In: ENPEC - ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, II. 2008, Brasília-DF. Brasília, 06 a 08 de agosto de 2008. *Anais*. (CPC-02: Formação de Trabalho Docente nas Escolas do Campo). Brasília: UnB, 2008.

SILVA, Miguel José da. *Educação da Rainha do Lar: um estudo sobre a formação das mulheres no Ginásio Santa Bernadete.* Monografia de conclusão de curso (Especialização em História Regional e Local). Santo Antônio de Jesus-BA: UNEB, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade:* uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

∑*YMPOSIA: Diálogos de investigación*, ano 1, n. 1, septiembre-deciembre, 2012. Pachuca de Soto, Hidalgo-México: Universidad Pedagógica Nacional, p. 21-36.

SIMÕES, Lindinalva. As estradas de ferro do Recôncavo. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Salvador: UFBA, 1970. 166fl.

SOLER MATA, Joan. Aprender a ser maestro en la escuela rural. Um proyecto de prácticas em la escuela rural. *Actas 1º. Congreso Escuela Rural de Aragón*, 2001, 75-89.

SOLER, Miguel. *El movimento em favor de una nueva escuela.* In: COMAG – Cooperativa Magisterial. Dos décadas em la 'História de la Escuela Uruguaya': el testemunho de los protagonistas. 2ª. ed. Montevideo-Uruguai, 2013, p. 82-188. (1ª. ed. 1987 – Revista de la Educación del Pueblo).

SOUSA, Rosiane Costa. *Multisseriação e profissão docente: condições de trabalho docente de professoras do Território de Identidade do Baixo Sul.* Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2015.

SOUZA, Carmelito Andrade. *Biografia até os 40.* Salvador: Edição do autor, 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino de (Coord.) et. al. *Ruralidades diversas-diversas ruralidades: sujeitos, instituições práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia – Brasil.* Salvador: UNEB, 2010. 124 p. (Relatório Técnico de Pesquisa apresentado ao CNPq, Edital MCT/CNPq 03/2008).

SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). *Educação e ruralidades:* memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). *Memória (auto)biografia e diversidade:* questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de ; SANTOS, Fábio Josué Souza; PINHO, Ana Sueli Teixeira de. Prácticas educativas y territorios rurales: sujetos y prácticas pedagógicas en el estado de Bahia (Brazil). *Profesorado - Revista de Currículum y Formación de Profesorado* (Granada, Espanha), v. 15(2), p. 125-140, 2011. Disponível em: http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART8.pdf Acesso: 2 fev. 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). *Autobiografias, história de vida e formação:* pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. In: *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n.11, p.22-39, jan./abr. 2006. Disponível em: http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v25n11.pdf. Acesso em: 19 de outubro de 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Revista Educação UFSM*, Santa Maria, v. 39, n. 1, pp. 85-104, jan./abr. 2014a. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/11344/pdf

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diversidades rurais e trabalho docente: pesquisa (auto)biográfica, multisseriação e questões de formação em escolas rurais na Bahia-Brasil. ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO SOBRE TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO, II, *Anais* do *v, 1.* Porto-Portugal: UP; CIIE, 2014b, p. 396-409. Disponível em: http://www.fpce.up.pt/trabalhodocenteformacao/assets/TrabalhoDocenteEFormacao_Vol_I.pdf Acesso em 30/04/2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O visível e o invisível: reflexões e contribuições do GT de Educação Fundamental no contexto do EPENN/ANPEd. *In: EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, XXI,* Recife-PE, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 10 a 13 de novembro de 2013. (Trabalho encomendado, GT 13 – Ensino Fundamental). Disponível em: http://www.epenn2013.com.br/Encomendados/GT13_TE_SOUZA_Elizeu_O_Visivel_e_o_invisivel_%20XXI%20EPENN.pdf. Acesso em: 02/04/2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de**.** *Olhares sobre o rural:* estado da arte, pesquisa e (auto)biográfica e questões de formação. 2012b. Relatório (Pós-Doutorado). Programa de Pós-graduação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2012, 144p.

SOUZA, Elizeu Clementino de; GALLEGO, Rita de Cassia (Orgs.). *Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. *Histórias de vida e formação de professores.* Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SANTOS, Fábio Josué Souza. Educação rural e multisseriação: rompendo silêncios e indicando horizontes. In: SILVA, Maria Abádia; CUNHA, Célio da (Orgs.). *Educação básica:* políticas, avanços e pendências. Campinas-SP: Autores Associados, 2014, p. 315-345.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SANTOS, Fábio Josué Souza. Ruralidades diversas: redes, olhares cruzados e escolas rurais na Bahia. In: *Estudos IAT*, Salvador, v. 2, n. 2, p. 185-199, Jul./Dez., 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SANTOS, Fábio Josué Souza; PINHO, Ana Sueli Teixeira de; ARAÚJO, Ana Sueli Teixeira de. Sujeitos e Práticas Pedagógicas nas escolas rurais da Bahia: ações educativas e territórios de formação. In: *Revista Currículo sem Fronteiras,* v.11, n.1, p. 156-169, Jan./Jun. 2011. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/souza-santos-pinho-araujo.pdf

SOUZA, Elizeu Clementino de; SANTOS, Fábio Josué Souza; PINHO, Ana Sueli Teixeira de; ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. Sujeitos, instituições e práticas pedagógicas: tecendo as múltiplas redes da educação rural na Bahia. *Revista FAEEBA,* v. 36, p. 151-164, 2011. Disponível em: http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/Revista-n36.pdf

SOUZA, Francilane Eulália de. Os Colégios Rurais Agrupados na Espanha: espaços de fortalecimento do campesinato? In: *Revista NERA*, Presidente Prudente-SP, Ano 14, nº. 18, Jan-Jun./2011, p. 21-36. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/revistas/18/7_souza.pdf Acesso em: 30 dez. 2014.

SOUZA, Heron Ferreira; CASTRO, Jânio Roque B. Os festejos juninos na cidade de Amargosa-Ba: uma análise da ressignificacão da festa e do fomento da atividade turística. In: III ENECULT – ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, Salvador, Faculdade de Comunicação/UFBa, 23 a 25 de maio de 2007. Disponível em: http://www.cult.ufba.br/enecult2007/HeronSouza_JanioBarrosdeCastro.pdf Acesso em: 30 dez. 2014.

SOUZA, Ivânia Paula de Freiras. Projeto *"Experimentando possibilidades na organização do trabalho pedagógico das escolas do campo multisseriadas".* Senhor do Bonfim-Ba: UNEB, 2014. 5fl. (Digitalizado).

SOUZA, José Edimar de. *Trajetória de professores de classes multissereiadas: memórias do ensino rural em Novo Hamburgo/RS (1940-1969).* Dissertação (Mestrado em Educação). São Leopoldo-RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/1594 Acesso em: 15 dez. 2013

SOUZA, José Edimar de. Trajetória, Docência e Memórias de uma Professora: Fragmentos do Ensino Rural em Novo Hamburgo/RS (1940-1969). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* Vol. 14, n. 18, (2012): pp. 265 - 280. Disponível em: http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v14n18/v14n18a13.pdf Acesso em: 15 dez. 2013

SOUZA, José Nicolau de; CABRAL NETO, Antônio. Proposta pedagógica adaptada ao meio rural: educação das populações rurais como prioridade. In: CABRAL NETO, Antônio (Org.). *Política educacional:* desafio e tendências. Porto Alegre: Sulina, 2004, p. 178-213.

SOUZA, Maria Antônia de. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais em Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 36 set./dez. 2007, p. 443-461. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a05v1236.pdf Acesso em: 27/03/2014.

SOUZA, Rosa Fátima. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares; SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa. *O legado educacional do Século XX no Brasil.* 2ª. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006. (1ª. ed. 2004), p. 109-203.

STEFANINI, Maria Lucia Rosa. *Merenda Escolar: história, evolução e contribuição no atendimento das necessidades nutricionais da criança.* Tese de doutorado. São Paulo: USP: Departamento de Nutrição da Faculdade de Saúde Pública, 1997.

Disponível em: http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=208216&indexSearch=ID Acesso em: 10 jan. 2015

STOPILHA, A. L. S. *O projeto Rede UNEB 2000 sob a perspectiva da gestão do conhecimento: um estudo de caso no município de Valença (BA).* Salvador-BA: UNEB, 2008. Disponível em: http://www.uneb.br/pgdr/files/2010/03/dissertacao_ana_licia_stopilha.pdf Acesso em: 10 jan. 2015

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *O ensino no Estado da Bahia.* Relatório Apresentado ao Governo do Estado da Bahia, por intermédio do Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Diretor Geral de Instrução, 1927. Salvador: Gráfica do Colégio Apoio, 2001.

THERRAIN, Jacques; DAMACENO, Maria Nobre (Orgs.). *Educação e escola no campo.* Campinas: Papirus, 1993.

TOLEDO, Maria Cristina Moiana de. *O Malabarista*: um estudo sobre o professor de sala multisseriada por meio do município de Jussara-GO. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia-GO: Universidade Católica de Goiás, 2005. Disponível em: http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=97 Acesso 10 jan 2014

TOMASI, Lívia, WARDE, Mírian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, PUC/SP, 1996.

TORRES, Rosa María. Alternativas dentro de la educacion formal: el Programa Escuela Nueva de Colombia. *Perspectivas*, Nº 84. París: UNESCO, 1992. Disponível em: file:///C:/Users/Fabio/Downloads/alternativas_colombia.pdf Acesso 10 jan 2014

TSOLAKIDIS, Konstantinos. Multigrade issues: a policy required. In> CMGE. *Conferência* 2010. p. 54-63.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. *Cadernos didáticos sobre educação no campo*. Salvador: UFBA – Salvador: EDUFBA, 2010.216 p. Disponível em: http://www.faced.ufba.br/educacao-do-campo/cadernos-didaticos .Acesso em 15 out. 2012

UFRB. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. *Caderno de Resumos e Programação: I Seminário Internacional de Educação do Campo da UFRB.* Amargosa-Ba, UFRB, 4 a 6 de setembro de 2013. Amargosa/BA: UFRB, 2013. 166p.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Escuelas multigrado: una solución rural. In: *Boletín Educación Hoy* (Boletín del Sector Educación de la UNESCO), n. 9, abril-junio, 2004, p. 7. París-Francia: UNESCO, 2004. Disponível em: www.unesco.org/education

UNESCO. *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú.* Roma-Itália: FAO, 2004. Disponível em: ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/009/y5517s/y5517s00.pdf Acesso em 12 jun 2013.

UNESCO. FAO. *"Seminario "Educación para la Población Rural (EPR) en América Latina":* Alimentación y Educación para Todos. (Santiago de Chile, Chile – 3, 4 y 5 de agosto de 2004). Santiago-Chile: FAO; IIPE; OREALC, 2004. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001444/144457s.pdf Acesso em 12 jun. 2013.

UNESCO. *Primer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje, Matematica y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica:* informe técnico. Santiago de Chile: UNESCO; Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Educación, 2001. Disponível em: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=8308&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html Acesso em 12 jun. 2013.

UNICEF. FONDO DE NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA. *Veredas: Experiencias de una escuela rural de éxito – NEUBI.* Ciudad de Guatemala, Guatemala: UNICEF, 2008. (Material produzido com fundos da Real Embaixada da Noruega).

UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA, et. al. Declaración de la Red Chilena de Universidades para la Educación Rural ante el Cierre de Escuelas Rurales. *Revista Digital eRural*, Educación, cultura y desarrollo rural, año 6, N° 11 y N° 12, enero 2009. Disponível em: http://www.revistaerural.cl

URUGUAY. Departamento de Educación para el Medio Rural. *Las 30 acciones del DER para el trienio 2014-2016.* Montevideu: DER, 2014. 26f. http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/educRural/DER_30acciones14-16.pdf

URUGUAY. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN RURAL, PRIMER. *Programa.* Cruz de los Caminos, Canelones, Uruguai: Consejo de Educación Inicial e Primária (CEIP) / Departamento de Educación para el Médio Rural, Centro Agostín Ferreiro (CAF). Cruz de los Caminos, Canelones, Uruguai, outubro de 2010.

URUGUAY. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN RURAL, SEGUN. *Programa.* Cruz de los Caminos, Canelones, Uruguai: Consejo de Educación Inicial e Primária (CEIP) / Departamento de Educación para el Médio Rural, Centro Agostín Ferreiro (CAF). Cruz de los Caminos, Canelones, Uruguai, 27 e 28 de outubro de 2011.

URUGUAY. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN RURAL, TERCER. *Programa.* Cruz de los Caminos, Canelones, Uruguai: Consejo de Educación Inicial e Primária (CEIP) / Departamento de Educación para el Médio Rural, Centro Agostín Ferreiro (CAF). Cruz de los Caminos, Canelones, Uruguai, 25 e 26 outubro de 2012.

URUGUAY. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN RURAL, CUARTO. *Programa.* Cruz de los Caminos, Canelones, Uruguai: Consejo de Educación Inicial e Primária (CEIP) / Departamento de Educación para el Médio Rural, Centro Agostín Ferreiro (CAF). Cruz de los Caminos, Canelones, Uruguai, 24 *e* 25 de outubro de 2013.

VIDAL, Diana G. (Org.). *Grupos Escolares:* cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1983-1971). Campinas-SP: Mercado das Letras, 2006.

VILLARROEL ROSENDE, Gladys. Investigación y Formación Inicial de Profesores: el caso de la Carrera de Educación Básica Rural de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. *Revista Digital eRural*, Educación, cultura y desarrollo rural, año 4, n. 8, enero de 2008, p. 1-10. Disponível em: http://www.revistaerural.cl

VITHANAPATHIRANA, Manjula. V. Multigrade Teaching Innovations In Sri Lanka And Challenges Of Scaling-Up. CMGE, *Conferência*. 2010, p. 36-51.

WANDERLEY, Maria Nazaré Baudel. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o "rural" como espaço singular e ator coletivo. *Estudos Sociedade e Agricultura*, n. 15, outubro 2000, pp. 87-145. http://r1.ufrrj.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/view/178/174 Acesso em: 10 jan. 2015

WANDERLEY, Maria Nazaré Baudel. *A ruralidade no Brasil moderno. Por un pacto social pelo desenvolvimento rural. En publicacion: ¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Norma Giarracca. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2001. Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/wanderley.pdf Acesso em: 10 jan. 2015

WEISS, Eduardo (Coord); BLOCK, David; CANDELA, Antonia; PELLICER, Alejandra; TABOADA, Eva; ROCKWELL, Elsie. *Evaluación externa de la construción de la Prupuesta Educativa Multigrado 2005:* reporte final. México-DF: Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) do Instituto Politécnico Nacional (IPN): Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), 2007. 128f.

WEISS, Eduardo. La situación de la enseñanza multigrado en México, *Perfiles Educativos, vol*. XXII, núm. 90, 2000, p. 57-76, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación México. Disponível em: http://www.redalyc.org/pdf/132/13209004.pdf Acesso em 13/06/2014.

WILLIAMSON, Guillermo C. Todos en el mismo curso. escuelas multigrado en la educacion rural: reflexiones desde algunas experiencias internacionales. *Revista Digital eRural*, Educación, cultura y desarrollo rural, Año 7, N° 13 y N° 14, enero 2010. Disponível em: <http://www.revistaerural.cl> Acesso em 15 nov. 2014.

WILLIANS, Raymond. *O campo e a cidade na história e na literatura.* Tradução de Paulo Henrique Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

WOLFF, Laurence; GARCIA, Norma. *Las escuelas multigrado y la tecnologia.* S/l [Chile], s/d. Disponível em: http://red-ler.org/escuelas-multigrado-tecnologia.pdf Acesso em 15 nov. 2014.

YAZBECK, Dalva Carolina de Menezes (Org.). Centenário de formação dos Grupos Escolares: Juiz de Fora 1907-2007. *Revista Educação em Foco,* número especial, 2008. Juiz de Fora-MG: UFJF, 2008.

ZORZO, Francisco. Transporte e desenvolvimento urbano-regional: o caso de Amargosa e da Estrada de Ferro de Nazaré. In: GODINHO, Luis Flávio; SANTOS, Fábio Josué. *Recôncavo da Bahia:* Educação, Cultura e Sociedade. Salvador: CIAN; Amargosa: UFRB, 2007, p. 87-94.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Relação das teses e dissertações sobre o tema "Turmas Multisseriadas" produzidas no Brasil – 1987-2012.

EIXO / TÍTULO	AUTOR(A)	IES	NÍVEL	ANO
EIXO 1: CLASSES/ESCOLAS MULTISSERIADAS COMO OBJETO DE ESTUDO				
Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse?	Cássia Ferri	UFSC	M	1994
Educação na zona rural: um estudo sobre classes multisseriadas	Caroline Leite Rodrigues	UFMG	M	2009
As escolas multisseriadas do município de Iguape 1980-2008	Cristiane Correa Strieder	UNISO	M	2009
Escola rural multisseriada: espaço de relações	Kamila Farias Pantel	UFSC	M	2011
Classe multisseriada: uma análise a partir de escolas do campo do município de Coronel João Sá/Ba	Jânio Ribeiro dos Santos	UFS	M	2012
EIXO 2: HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES MULTISSERIADAS				
Experiência educacional no Assentamento de Sem-Terras do Pinhalzinho	Casemiro José Mota	Unicentro (PR)	M	1995
Educar, catequizar e civilizar a infância: Escola Paroquial em uma comunidade do sertão da Bahia (1941-1957)	Tânia Mara Pereira Vasconcelos	USP	M	2009
Contribuições da escola teuto-brasileira ao ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental	Roberto João Eissler	URB (SC)	M	2012
EIXO 3: RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA-COMUNIDADE				
Um "sítio" no mar: estudo da educação escolar na Vila de Ilha Rasa/PR	Mariângela Hoog Cunha	UTP	M	2010
Família, escola e Educação Matemática: um estudo em localidade de colonização alemã do Vale do Rio dos Sinos RS	Debora de Lima Velho Junges	Unisinos	M	2012
O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo a simultaneidade	Ana Sueli Teixeira de Pinho	UNEB	D	2012
EIXO 4: POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA AS CLASSES MULTISSERIADAS				
Subeixo 4.1: Política de Transporte Escolar, Nucleação Escolar e Financiamento				
Análise e a variação da Ação Pública de alocação de recursos do Programa Nacional de Transporte do Escolar – PNTE	Adalberto Domingos da Paz	UnB	M	2001
Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de Custo-Aluno-Qualidade	Ana Cláudia da Silva Pereira	UFPA	M	2008
Escolas municipais rurais de Patos de Minas MG (1941-1998): da expansão à nucleação	Humberto Correa dos Santos	Uniube	M	2012
Subeixo 4.2: Programa Escola Ativa (PEA)				
Escola Ativa no Amazonas: desafios e perspectivas para a educação no meio rural	Ana Maria Silva do Nascimento	UFAM	M	2005
Programa Escola Ativa: Educação do Campo e trabalho docente	Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves	UERJ	D	2009
Concepções, princípios e organização do currículo no Projeto Escola Ativa	Cleide Carvalho de Matos	UFPA	M	2010
Educação do Campo e a Escola Ativa: uma análise do programa em escolas sergipanas	Márcia Cristina da Cruz Aragão	UFS	M	2011

Subeixo 4.3: Políticas e propostas municipais para as classes multisseriadas				
Cidadania e Escolarização na Zona Rural - a Escola Rural de Caetité/Bahia	Tânia Maria Portugal da Silva	UFS	M	2003
Educação do campo: limites e possibilidades da proposta de Concórdia (SC) a partir da concepção de escola unitária de Gramsci	Liane VizzottoVendrame	UFPR	M	2007
Políticas públicas e educação do campo no município de Dianópolis-To: uma análise das escolas multisseriadas	Luzani Cardoso Barros	UFT	M	2012
Subeixo 4.4: Política de Currículo e Organização da Escolaridade				
Produzindo tempos, espaços, sujeitos: seriação escolar e governo dos corpos	Iara Suzana Dahlke	UFRGS	M	2001
EIXO 5: FORMAÇÃO DE PROFESSORES				
As representações sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada	Jaqueline Barbosa da Silva	UFPE	M	2002
Formação de professores e Educação no Campo: uma análise da prática pedagógica no cotidiano	Leila Valderes Souza Gattass	UFMT	M	2006
Na roça, na raça... eu me tornei professor: um estudo sobre a formação docente de professores de classes multisseriadas no norte de Minas Gerais e Vale do Jequitinhonha.	Maria Nailde Martins Ramalho	UNIMEP	D	2008
O desenvolvimento dos cursos de formação de professores primários na fronteira oeste paranaense: a criação da primeira Escola Normal Secundária pública de Foz Do Iguaçu e do oeste do Paraná	Denise KloecknerSbarbelotto	UEPG	M	2009
EIXO 6: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS CLASSES MULTISSERIADAS				
Subeixo 6.1: Prática pedagógica: efeitos sobre a aprendizagem discente				
Vida e escola Severina: um estudo da pratica pedagógica em uma escola rural do Piauí	Claudia Leme Ferreira Davis	USP	D	1988
O jogo como mediação da aprendizagem dos alunos de escola multisseriada	Regina BonatPianovski	UTP	M	2012
Subeixo 6.2: Práticas pedagógicas no contexto de políticas e programas para/nas classes multisseriadas (PEA, CBAC, CAT)				
A heterogeneidade fundante das classes multiseriadas do meio rural: entre a persistência do passado e as imposições do presente	Ana Sueli Teixeira de Pinho	UNEB	M	**2004**
O trabalho docente em classes multisseriadas face a proposta pedagógica da Escola Ativa para o meio rural em Mato Grosso	Nilza Cristina Gomes de Araújo	Unesp – Araraq.	M	**2006**
Projeto Escola Ativa no Maranhão: a prática pedagógica dos professores e supervisores no município de Viana	Angélica Maria Frazão de Souza	UFMA	M	2009
Práticas pedagógicas de professoras em classes multisseriadas: uma contribuição para a atuação docente nos ciclos de alfabetização	Nilza Cristina Gomes de Araújo	Unesp – Araraq.	D	**2010**

Subeixo 6.3: Docência e Organização do Trabalho Pedagógico na multissérie				
Da prática realizada à prática idealizada: na docência das classes multisseriadas	Cleide Garotti da Silva	PUC-Camp	M	1998
Condições das atividades pedagógicas das professoras: um estudo na rede municipal de educação de Porto União-SC	Valéria A. SchenaWerle	UFSC	M	2008
A Educação no Campo: as especificidades da docência em duas comunidades rurais	Márcia Antônia Dias	PUC-MG	M	2009
A organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadasno município de Cametá	Marivaldo Praseres de Araujo	UFPA	M	2012
Subeixo 6.4: Prática pedagógica e diversidade no contexto das classes multisseriadas (EJA, Educação Inclusiva e Gênero)				
Educação de jovens e adultos: o desafio das classes multisseriadas	Ana Cristina Silva da Rosa	UMESP	M	2003
Gênero e prática docente no tempo e no espaço de classes multisseriadas: encanto e desencantos de professoras e professores da zona rural de Teresina-Piauí	Joana Darc Socorro Alexandrino de Araújo	UFPI	M	2007
Inclusão em demanda na escola particular: em análise, práticas educativas inclusivas do deficiente no "currículo em ação"	Ana Paula Gonçalves Ribeiro de Araújo	PUC-MG	M	2010
EIXO 7: ENSINO-APRENDIZAGEM DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS				
Subeixo 7.1: Ciências				
Concepções de fenômenos naturais em crianças de classes multisseriadas de escola rural	Araci Asinelli da Luz	UFPR	M	1987
Ensino aprendizagem de Ciências na Zona Rural do Cariri Paraibano	Otávio Machado Lopes de Mendonça	PUC-Camp	M	1994
A apropriação de conceitos científicos em alunos de idades distintas: uma variação do experimento de R. G. Natadze	Patrícia Davis Ribeiro da Silva	PUC-SP	M	1995
O ensino de ciências em escolas multisseriadas na Amazônia ribeirinha: um estudo de caso no estado do Pará	Maria Natalina Mendes Freitas	UFPA	M	2005
Projeto Escola Ativa: os desafios de ensinar Ciências Naturais em classes multisseriadas da zona rural de Teresina-PI	Marta Maria Azevedo Queiroz	UFPI	M	2006
Subeixo 7.2: Matemática				
Reflexões sobre a construção da operação de divisão em crianças de 1ª e 2ª séries de classes multisseriadas	Andrea Wallauer	UFRGS	M	2006
O algoritmo de cálculo escrito convencional nas aulas de matemática da EJA	Daniela Aparecida da Silva	USF	M	2011
Alfabetização matemática no contexto ribeirinho: um olhar sobre as classes multisseridasda realidade amazônica	Jose Savio Bicho de Oliveira	UFPA	M	2012
Subeixo 7.3: Alfabetização e Letramento				
Eventos de letramento em uma escola multisseriada de uma comunidade rural bilíngüe (Alemão/Português)	Neiva Maria Jung	Unicamp	M	1997
Alfabetização na Educação do Campo: relatos de professores de classes multisseriadas da Ilha de Marajó	Waldemar dos Santos Cardoso Junior	PUC-SP	M	2009

Entre o rio e a ponte: letras e identidades às margens do Rio Acará, na Amazônia Paraense	Jose Maria Damasceno Ferreira	Unama	M	2012
Memórias, cotidianos e escritas às margens dos Marajós: navegando entre saber e poder	Sonia Maria Pereira do Amaral	Unama	M	2012
Subeixo 7.4: Geografia				
O ensino-aprendizagem das categorias geográficas nas séries iniciais do ensino fundamental no município de Riacho das Almas/PE	Maria Rejane da Silva	UFPB	M	2010
EIXO 8: PROFESSOR/A DE CLASSES MULTISSERIADA				
Subeixo 8.1: Professor de classes multisseriadas: identidade, saberes e práticas				
O malabarista: um estudo sobre o professor de sala multisseriada por meio do município de Jussara-GO	Maria Cristina Moiana de Toledo	PUC-GO	M	2005
Professoras da zona rural: formação, identidade, saberes e práticas	Lúcia Gracia Ferreira	UNEB	M	2010
Experiências cotidianas em classes multisseriadas da zona rural de Cruzeiro do Sul/Acre	Dalbi José Damasceno Pires D'ávila	UFF	M	2011
Subeixo 8.2: Aprendizagem da docência de professores de classes multisseriadas				
Construção da ação docente: aprendizagens de professoras leigas em classes multisseriadas na escola do campo	Solange Helena Ximenes Rocha	UFSCar	D	2007
Saberes mobilizados e produzidos na prática pedagógica de professores ribeirinhos em classes multiseriadas no município de Afuá	Edielso Manoel Mendes de Almeida	UEPA	M	2009
Aprendizagem docente: desenvolvimento profissional de professores de classes rurais multisseriadas	Greice RabaiolliOzelame	UFSM	M	2010
Subeixo 8.3: Trajetórias, memórias e narrativas de professores de classes multisseriadas				
Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares	Luiz Otavio Neves Mattos	USP	D	2006
Trajetórias de professores de classes multisseriadas: memórias do ensino rural em Novo Hamburgo/RS (1940 a 2009)	José Edimar de Souza	Unisinos	M	2011
Narrativa autobiográfica da constituição profissional docente: as marcas de uma escola rural	Adriana Antunes Perin	UPF	M	2012
As concepções sobre o processo de leitura e escrita de uma professora alfabetizadora do meio rural	Cinthia Cardona de Avila	UFSM	M	2012

Fonte: Elaboração Fábio Josué Souza dos Santos, com base na análise dos resumos levantados no Banco de Resumos de Teses e Dissertações da CAPES.